لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩١٤



تأليف

امين مرسى قنديل
أستاذ علوم التربية بمدرسة المعلمين العليا الادبية

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بمدرسة المعلمين العليا

الطبعة الثالثة

مزيدة ومنقحة

مطبعة الاعتماد بشارع حسن الاكبر بمصر
١٣٤٧ — ١٩٢٨

وفن التدريس

تأليف

امين مرسي قنديل

ـــ د علوم التربية بمدرسة المعلمين العليا الادمه

فررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بمدرسة المعلمين العليا

الطبعة الثالثة

مـــزيدة ومنقحـــة

مطبعة الاعتماد بشارع حسن الاكبر بمصر

١٣٤٧ — ١٩٢٨

بأن ما بهذه الامة من شوق الى العلم والتعلم قد ظهر فى زاحم شبابها على ورود مناهله تزاحماً مشكوراً . فما من معهد علمى يفتح الا كان عليه من الإقبال ما يجعل كل محب لهذا البلد مغتبطاً بما وصل اليه من درجة الرقى . على أنه اغتباط ليس خالصاً من شوائب الأسى : فدرجة الرقى التى وصلنا اليها ليست الا الدرجة الأولى فى معارج الارتقاء الاجتماعى والعلمى ، وإنا وإن كنا قد وصلنا اليها بعد آلام نفسية وأزمات اجتماعية طويلة فلا ريب أنا سنلقى فى مراحل ترقينا التى لا بد لنا من أن نجتازها صنوفا عدة من تلك الآلام ، ونعانى كثيراً من الأزمات التى تنشأ عادة فى أطوار الانتقال الاجتماعية، فينتشر شىء من السخط والتذمر بين فئات كثيرة ، فترتفع طبقة من الناس وتنحط أخرى عما كانت عليه كما أن كثيراً من المظاهر الاجتماعيـة الدالة على حالات نفسية قلقـة ستتجلى محدثة من الاضطراب والفوضى ما يجعل البصير بأسرار «تطور» الامم ونشئاتها يضطرب ، ويأمل لها الهداية الى سبيل الرشاد ، ويرجو ممن لهم على هذه الأمة زعامة عقلية أو سياسية أن يوفقوا الى اختيار أقصد الطرق التى تؤدى الى الاستقرار والرضى . ولا شك فى أن التربية

مباحث الكتاب وموضوعاته

...

أصــول التربيــة

وفن التـــــدريس

...

الجزء الاول

التربيـة

١ — اختلاف الناس فى مدلولها

لبث الناس دهوراً طويلة يفكرون فى أمور التربية و يتناقشون فى شئونها وأغراضها المختلفة ، كما يفكرون و يتناقشون فى أهم أمورهم الحيوية . فقد كان لقدماء المصريين ، والصينيين ، والهنود ، والاغريق وغيرهم من الامم القديمة آراء ونظم فى التربية تختلف باختلاف نظمهم الدينية والاجتماعية وآرائهم فى الحياة نفسها . ولقد ظل أخلاف هؤلاء ، ومن أخذ عنهم الحضارة والعمران من الامم الحديثة يفكرون كذلك فى أمور تربية النشء واستنباط خير أساليبهـا ، وبخاصة إبان نهضاتهم المختلفة عند ما تتغير وجهـة النظر الى الحياة وتعصف الآراء الجديدة بأسس الحياة الاجتماعية والفكرية ونظمها المألوفة . وما ذلك الا لأن التربية أكبر وسيلة لرقىّ الأفراد ، والجماعات ، وذريعة الى الاحتفاظ بكيانها ، واستقرار الحياة أو اضطرابها بينهم

ولـكن على الرغم من كثرة ما كتب فى التربيـة ، وعلى الرغم من اهتمام الأفراد والأمم بها ذلك الاهتمام الـكبير ، لا يزال المشتغلون والمفكرون فيها مختلفين اختلافاً غير قليل . وسيظلون كذلك حقباً طويلة حتى تأخذ التربية مكانها اللائق بها بين العلوم الاخرى . فالتربية من حيث هى «علم» لم تستقر بعد . فهى لا تزال فى دور التحول والتكوين

ولاختلاف الناس فى « التربية » أسباب كثيرة : — فالموضوع واسع شامل ، وُجهاته متعددة ، ومباحثه متشعبة . فكل انسان ينظر اليه من وجهة خاصة تهمه أكثر من غيرها و يغضى عن سائر الوجوه . والتربيـة تتصل بالحياة

نفسها اتصالا وثيقاً ، فاختلف الناس فى فهم غاياتها وأغراضها لاختلافهم فى نظرتهم الى الحياة وغاياتها . ذلك الى أن للأديان المختلفة ، والنظم الاجتماعية ، والآمال القومية تأثير كبير فى تكوين فكرة ما عن التربية وأساليبها . هذا ، وان التربية لا تعنى فئة خاصة من الناس دون أخرى ، بل هى تمس كل انسان له اطفال يعنى بشأنهم ؛ فكل انسان فى الواقع مُربٍّ الى حدّ محدود

فلهذه الأسباب كثر المتكلمون فى موضوعات التربية ، حتى ان كل من ظن أنه فهم شيئاً عنها سارع الى الخوض فيها داعياً الناس الى الأخذ برأيه ونبذ ما سواه . فاختلطت الآراء وتضاربت ، وغم الأمر على الجميع حتى كادت لفظة « التربية » أن تفقد مدلولها ومعناها

مضى على هـذا الاختلاف زمن غير يسير . ولـكن الغموض الذى كان يغشى «التربية» ويجعل موضوعاتها مجالا لكل كاتب ، درس شئونها أم لم يدرسها ، أخذ ينقشع عنها تدريجاً ، وأضحى الطريق الى حل كثير من مسائلها واضحاً للمشتغل بها ، العامل على تفهمها . ويرجع الفضل فى ذلك الى أمور كثيرة : — الى الرقى العام الذى دفع المجتمعات الى العناية بأفرادها وتوفير أسباب السعادة لـكل منهم : والى تقدم العلوم المختلفة التى لها مساس بالانسان مباشرة مثل « علم النفس » بفروعه المختلفة و « وظائف الأعضاء » ، وعلم « الحياة » ، و «الاجتماع » و «علم الانسان» نفسه ، وبخاصة « نظرية النشوء والارتقاء » التى أحدثت تطوراً كبيراً فى هذه العلوم كلها وغيرت اتجاه نظرها تغييراً كبيراً ساعد على توضيح كثير من النواميس الطبيعية التى يسير عليها العقل والجسم فى ترقيهما ونموهما ، وأمكنتنا من أن نفهم شيئاً عن طبيعة الانسان وتفكيره وسلوكه وتطوره من طفولته الى نضوجه ، فاستفادت التربية فائدة كبيرة وأخذت تغير وجهة نظرها . فهى تسير الآن فى طريق علمى صحيحة ، ترتكز على مبادىء علمية تجريبية ، بدلا من تلك الآراء « الفكرية » المحضة المتضاربة التى لا ترتكز على شىء من الخبرة المعقولة ، والتجريب العلمى الصحيح .

٢ — ضرورة التربية وأهميتها للفرد والمجتمع

ليست التربية بالشيء الحديث ، بل هي قديمة كقدم الغريزة الوالدية في الحيوان . فكل كائن حي يسعى لتخليد جنسه ، ومنعه من الانقراض والزوال ، وذلك بالتناسل ، ثم الاحتفاظ بالنسل وحمايته ، و بتدريب الصغار على طرق المعيشة التي تمكنها من أن تسلك السلوك المناسب لبيئتها . فالطائر يعلم ابنه الطير ، والسباع تدرب صغارها على القنص والصيد مدفوعة الى ذلك بما ركب فى فطرتها من غرائز وميول ثابتة نوعاً ، ومحدودة الى حد كبير

وهذه الغرائز الثابتة نوعاً تجعل واجب الحيوان فى تدريب أطفاله يسيراً ؛ فهى لا تحتاج الا الى وقت قصير ، والى دربة غير طويلة حتى تصبح قادرة على البحث عن رزقها والدفاع عن نفسها ، وعمل كل ما تتطلبه منها الحياة فى بيئتها الخاصة بها ؛ بل أن منها ما لايستلزم تدريباً ما — وهو كافة الحيوانات الدنيا ، والعدد الأكبر من الحيوانات العليا — فيندفع قسراً بقوة غريزته الى أن يسلك السلوك « المناسب » لحياته ، وهذا السلوك ثابت الى حد كبير .

وليس من السهل على الحيوانات العليا — ومن المستحيل على كافة الدنيا منها أن تعدل سلوكها الفطرى وتغيره تغييراً يدوم مدى حياة الفرد ، وتظهر أثره فى ردود أفعاله على «المواقف» والأحوال الجديدة . فمن أنواع الفراش مثلا ما ينجذب الى مصادر النور ويحوم حولها ملامساً أياها حتى يلفح اللهب جناحيه فيبتعد عنه ، ولكنه لايلبث حتى يعود اليها ثانية وثالثة وهكذا حتى يحترق . فالحيوان لايستفيد من خبرته ما يجعله يعدل سلوكه ، ولذلك كثيراً ما يقال أن الغريزة عمياء .

أما الانسان فيخالف الحيوان فى جملته ، من حيث أن سلوكه الفطرى ليس محدوداً ذلك التحديد الكبير الذى تراه فى الحيوان . ففى حين أن الحيوان يأتى هذا العالم وقد ركب فى جهازه العصبى ميولٌ فطرية تجعل « ردود أفعاله » وتلبيته

لدواعى بيئته محدودة معينة كلما توافرت أحوالها ومثيراتها المعينة — يولد الطفل وهو مزوّد ، لا بالقدرة على سلوك خاص ، ولكن بالقدرة والاستعداد الكبير للتعلم والاستفادة من خبرته استفادة يتأثر بها سلوكه الفطرى .

فغرائزه على كثرتها مرنة مرونة كبيرة فسهل عليه تعديلها ، وتغيير مؤثراتها ، وتوجيهها حسبما يصادفها من الخبرة والتدريب ، تحت أشراف العقل والذكاء

فهى فى جملتها عامة أكثر منها خاصة . فاذ كانت أحوال بيئته متغيرة ، وحاجاته متنوعة كان حتما أن يكون سلوكه متغيراً ومتنوعاً كذلك حسب أحوال بيئته ودواعيها .

فالانسان يمتاز على الحيوان بأن قدرته على التعلّم كبيرة . فليس يوازيه آخر فى الاستفادة من خبرته الشخصية ؛ ذلك فضلا عن استفادته من خبرة الجنس كله الماضية . فلدى الانسان اللغة . فهى التى مكنته (١) من توضيح آرائه وخبرته وتحديدها . (٢) ومن توصيلها بواسطة الكلام الى غيره من أبناء جيله أو الى أطفاله (٣) ومن ادخارها على شكل علوم ومعرفة مسطورة فى الكتب وأمثالها ، ثم توريثها الأجيال التالية حتى لا يضطروا الى أن يبدأوا من حيث بدأ أسلافهم — ولكن من حيث انتهوا . وبذلك تيسر للجنس البشرى أن يكون ترقيه سريعاً مستمراً .

فلولا قدرة الانسان على الاستفادة من خبرته ومن خبرة أسلافه لكان ترقيه عسيراً ، ولكان دون كثير من أنواع الحيوان الفقرية . فالطبيعة لم تزوده بالكثير من وسائل الكفاح كما زودت كثيراً من الأجناس الأخرى بما يمكنها من النجاح فى تنازعها على العيش وتناحرها على البقاء .

فالتربية فى أوسع معانيها وأبسطها ليست اذن من هذه الناحية ، سوى حصول الفرد على خبرة منوعة تؤثر فى سلوكه الفطرى تأثيراً يجعله أنفع له وأجدى على المجتمع

واذ كان الانسان لا يولد ، كالحيوان مزوداً بجهاز عصبى ذى ميول فطرية ثابتة نوعاً تصدر عنها أفعال ثابتة نوعاً كذلك ، وتمكنه من أن يعيش ناجحاً فى بيئته

— كان لا بد له من تدريب وتربية طويلة . وهو أن كان يختلف عنه من حيث قدرته على التعلم والاستفادة من خبرته ، فهو كذلك يختلف عنه من حيث ضرورة تعلمه وتربيته . فالتربية ألزم للانسان منها لأى كائن آخر

ولقد ساعد الانسان على التربى والترقى طول مدة طفولته ، أى تلك المدة التى يكون فيها صغيراً لا حول له ولا قوة ، معتمداً كل الاعتماد على أبويه وآله فى كل حاجاته . فهم الذين يقومون بالسهر على ما فيه مصلحة حياته وحياطتها — بالدفاع عنه، وبالبحث عن رزقه وتحصيله له . ولذا أصبح لديه وقت طويل يتعلم فيه الشيء الكثير من خبرته هو فى لعبه ومراحه ، ومن خبرة آبائه بالتعليم والتدريب على الطرق التى بها يستطيع أن يعيش عيشة ناجحة فيما بعد

وبقدر ما يبذله آباؤه وآله من الجهد فى تربيته ، وأتاحة الفرص له التى تكسبه خبرة وترقيا ، يكون تقدمه وتقدم المجتمع نفسه . والحق ان التربية ليست فى الواقع الا هذه الجهود التى تبذلها المجتمعات لحفظ الجنس وترقيه ولسعادة أفراده . فهى من هذه الوجهة ، أمر اجتماعى له خطر كبير

ومعلوم ان الانسان كلما تقدم فى العمران واستبحر فيه اشتد التنافس بين أفراده وأصبحت الحياة مغالبة وصراعاً. فلكى يتمكن الفرد من أن يعيش وسط هذا الجلاد ، وبين تلك المغالبة لا بد له من أن يُعده أبواه أو غيرهما لمثل هذه الحياة ويدربوه عليها . وليس ذلك الاعداد سوى التربية الصحيحة الناجعة . فهى ضرورية ، ولا مفر منها لسعادة المجتمع وسلامته . فهى عملية تطور وترق تدريجى ولكنه « تطور مشعور به » ومقصود لذاته ولمصلحة الجماعة ، وليس كالتطور الحادث فى الطبيعة متروكاً للمصادفة «والانتحاب الطبيعى» ، فى حلبة « التنازع على الحياة »

والتربية ألزم لنا فى عصرنا الحاضر منها فى أى عصر آخر تقدمه . فقديماً كانت حاجات الانسان ومطالبه « بسيطة » ميسرة ، فى حين انها اليوم كثيرة

معقدة تعقيداً يزداد يوماً بعد يوم كلما تقدمت الحضارة وارتفع مستوى المعيشة فيها

واذ كانت التربية ضرورية للفرد الى هذا الحد الكبير فهى كذلك ألزم للأمة حتى تستطيع أن تحتفظ بسلامة كيانها ، وتعمل على اسعاد أفرادها ، واطراد تقدمها . ومعلوم أن المجتمع ميراثاً جليلا من العلوم والآداب ، والعادات والتقاليد ، والقوانين غير المسطورة يجب أن « يمثل » الطفل منها جزءاً غير قليل ، وان يعمل على زيادته وايصاله الى الجيل المقبل زائداً غير منقوص . وذلك لا يتم الا بواسطة التربية . فهى التى تجعل ذلك الميراث حياً نامياً . كذلك يجب أن يجعل الطفل ملائماً للحياة فى هذا المجتمع حتى يكون عضواً نافعاً فيه وجديراً بالعيش بين ظهرانيه . فالمدرسة معهد اجتماعى يقيمه المجتمع ويسهر عليه ليسهل عملية التربية والاعداد

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فان التنافس قائم بين الامم بعضها و بعض كما هو قائم بين الافراد . فكل أمة تود أن تبز غيرها فى ميادين العلم والمال والحرب والسياسة . وليس يعلو لأمة شأن ولا ينبه لها ذكر الا بالتربية الصحيحة يؤخذ بها النشء ، بنات و بنين وهم فى غضارة الطفولة

ولكن على الرغم من هذه المنافسة فان الاحوال الفكرية فى كثير من البلاد تبشر الآن بعصر جديد تقوم فيه روح التعاون والاشتراك فيما ينفع الاسرة والامة ، والانسانية جمعاء ، مقام الخصام والمباراة . ولقد أخذت هذه الروح تتجلى كذلك فى نظام المدارس وطرق التدريس . فبدلاً من أن تعمل المدرسة جهدها فى استثارة المباراة فى نفوس التلاميذ لتدفع بهم الى الجد والعمل كما كانت ولا تزال تفعل مدارس « اليسوعيين » فانها تستثير فيهم محبة التعاون فى العمل من صغرهم ، وتدربهم عليه ، كما تفعل المدارس التى تسير حسب طريقة «دالتن» أو حسب طريقة « المشروعات » القريبة منها

وذلك لأن أثر التعاون لا يقل فى الانتاج والاتقان عن أثر المنافسة والمباراة ، بل

يزيد عليه خلوه من الضغائن والاحقاد . ولا شك فى أن المجتمع الذى يقوم على التعاون يكون أثبت أساساً وأنبل غاية مما يقوم على التنافس والنزاع

٣ — التربية وعواملها

أن مدلول « التربية » واسع سعة لا يكاد يدانيه فيها لفظ آخر ، فهى الحياة بكل مناحيها ؛ اذ هى تشمل جميع العوامل المختلفة ، والقوى المتعددة ، التى أثرت فى الانسان وغيرته تدريجاً حتى رفعته عن مستوى الحيوان وصيرته انساناً ، كما أنها تشمل كذلك كل ما أريد به تشكيل حياة الفرد والمجتمع وتوجيهها نحو غايات سامية.

تحدث فى الطفل من يوم يحل هذا العـالم الى يوم يغادره تغيرات كثيرة متواصلة ، من نمو وترقّ ، الى ضعف واضمحلال . فالطفل عند ميلاده يخالف كل المخالفـة الشاب فى سنته الخامسة والعشرين من حيث شكله ، وطوله ، وتناسب أعضائه ، وما الى ذلك . وهذا الترقى يسير حسب قوانين ونظم طبعية كثيرة ، وحسب عوامل بيئية مختلفة .

فالتربية هى تدخّل الانسان بين الطفل و بين هذه العوامل لينظمها ويهذبها و يوجه تأثيرها فيه . أو بعبارة أخرى : هى الأشراف على التغيرات والتحولات الكثيرة التى تحدث فى الطفل من يوم ميلاده الى نضوجه ،ومراقبتها . فتنظم البيئة تنظيما خاصاً ييسر الأمر لكل تغيير نافع فى سلوك الطفل وخلقه، و يقف فى سبيل كل تغير ضارّ به

عوامل التربية : — كل مؤثر يؤثر فى المرء و يجعله أصلح للمعيشة الطبيعية فى بيئته ، أو يمنعه من أن يتأثر تأثراً غير حميد بمؤثرات أخرى يعد عاملا فى تربيته وتكوينه . وعوامل التربية نوعان ، عوامل عامة : وعوامل خاصة

فالعوامل العامة هى عوامل البيئة بمعناها الواسع — طبيعية كانت أواجتماعية — التى تترك أثرها فى كل امرئ ، ولايجد أحد منها مهرباً . وهى كثيرة متنوعة ، فالوالدان اللذان ولدا الطفل ، وتاريخها ، وصحتها ، ومناخ القطر ، وموقعه الجغرافى،

والبيت الذى نشأ فيه ، وحال أهله من الثروة أو الفقر ، وسكناهم فى مدينة ، أو قرية ، والاخوان الذين يعاشرهم ، والاصدقاء الذين يصطفيهم ، والالعاب التى يلعبها ، والكتب التى يطالعها ، والأسفار والرحلات التى يقوم بها ، والملاهى التى يتسلى بها فى فراغه ، والحرفة التى يحترفها، وروح العصر الذى يعيش فيه ، ونوع الحكومة الخاضع لها : استبدادية عسوفة ، أو ديمقراطية عادلة ، — كل هذه وغيرها لها أثرها فى تكوين المرء وصبغه بصبغة خاصة .

فالبيئة ، طبيعية كانت أو اجتماعية — لها أثرها فى اكساب المرء انواعاً مختلفة من الخبرة يتشكل بها سلوكه ويتعدل . فهى تؤثر فيه بما تستدعيه عواملها ومؤثراتها المختلفة من تلبية خاصة « وردود فعل » معينة ملائمة للموقف الذى هو فيه . وبواسطة تكرار التأثير والتنبيه من ناحيتها ، وتكرار التلبية ، وما يتصل بها من لذة أو فائدة ، أو ألم أو ضرر — يشعر به المرء — من ناحيته هو ، تتكون عادات المرء ويتشكل سلوكه ، وتتعدل غرائزه وميوله الفطرية

فكل ما فى المرء من صفات مكتسبة راجع الى أثر البيئة وعواملها . فالمرء ابن بيئته . وحسب ماتستثيره فيه العوامل من أنواع التلبية ، وماتكونه فيه من عواطف وميول ، وما تصادفه من نجاح أو فشل ، وأيجاد لذة أو ألم ، واستحسان من الناس أو استنكار لها تكون « تربية » المرء حسنة أو سيئة ، وسلوكه حسناً أو قبيحاً .

والذى جعل تأثر الانسان ببيئته ممكنا ،هو ما ركب فيه من ميول فطرية كالمحاكاة ، وقابلية الاستهواء ، ومشاركة غيره فى وجدانهم وعواطفهم ، وما الى ذلك من تأثر بالمدح أو الذم ، والاستحسان والاستهجان .

ولكن هذه العوامل البيئية العامة ليست خاضعة لسيطرتنا وأرادتنا تمام الخضوع فنستطيع أن نغير فيها ونبدل ، ونزيد أثر عامل منها ونقلل الآخر حسب الحاجة . انما تأثيرها يتم بالمصادفة من غير قصد ، ومن غير غاية معينة معلومة . ولا يسير بطريقة واحدة متسقة مستمرة . وهى تارة تنفع وتارة تضر ، وغالباً مايكون ضررها

أ كثرمن نفعها، فقد تستثير فى امرىء ميوله النافعة القيمة فتنتج فيلسوفاً حكيما ينزع الى الخير، وتستثير فى آخر ميوله الضارة وغرائزه غير الاجتماعيــة وترقيها فتنتج مجرماً سفاحاً يميل دائماً الى الشر، أو كائنــاً لا يرتفع عنه مستوى الحيوان، مثل وحشى « أﭬيرون » الفرنسى أومثل « سنيشار » الهندى ذلك كله رغماً عن الوقت الطويل الذى يضيع سدى، والتفريط الشديد فى خبرات الجنس الماضية

فلسنا نستطيع اذن أن نترك أبناءنا لرحمة هذه العوامل المضرة، تصلح منهم من تصلح وتفسد منهم من تفسد. بل لا بد لنا من التدخّل لمراقبتها، واختيار النافع منها، وتقليل أثر الضار، حتى يتجه المجتمع كله فى تطوره الى غاية سامية مختارة. ولا يكون ذلك بمضادة النواميس الطبيعية او الاجتماعية والوقوف فى سبيلها، ولكن بتوجيهها من جهة، وباستحثاثها من جهة أخرى

أما العوامل الخاصة فهى عوامل مختارة من بين العوامل العامة الكثيرة بقصد التأثير بها فى نفوس النشء لأحداث تغييرات معينة لمصلحة الفرد والجماعة.

فللتربية اذن معنيان: معنى عام، ومعنى خاص. واذا ماذكرت التربية فى معرض علمى فانه يقصد بها عادة معناها الخاص وحده.

على أن ذلك التحديد قد ينسى المدرس، من جهة، والأب من جهة أخرى، فى كثيرمن الأحوال، ما للعوامل العامة من الأثر الكبير فى نشــأة الطفل وتكوين أخلاقه ومنازعه. فيقنع الأب من التربية بارسال أطفاله الى المدرسة. كما أن المدرس لايرى فى التربية سوى ذلك التعليم الأخرق والتلقين الجاف لحشو أدمغة التلاميذ بمعلومات قلما يكون لها أثر نافع فى تكوينهم رجالا ونساء صالحين للحياة وللنضال فيها. فمن الخطأ الكبير أن يظن المدرس أن عمله المألوف هو كل شىء فى التربية، بل أن للبيئة ولطبيعة الطفل وقوانين نموه القسط الأكبر فى تربيته وتشكيله.

ومن جهة أخرى فأن كثيرين قد بالغوا فى التقليل من شأن التعليم، ونقموا على

المدرس تدخله بين الطفل وحريته ، أو بينه و بين عمل الطبيعة ، وأوجبوا ترك الطفل للعوامل الطبيعية وحدها تهذبه وترقيه حافظة عليه شخصيته كاملة موفورة . وشيخ القائلين بذلك هو الفيلسوف الفرنسى « جان جاك روسو » فقد دعا الناس الى مايسميه « بالتربية الطبيعية » والسلبية وتطلّب ترك الطفل للطبيعة الى السنة الثانية عشرة حتى يترقى ترقية ذاتية طبيعية .

وليس من شك فى أن مغالاة روسّو من جهة ومغالاة «المدرس» من جهة أخرى، وقصر كل منهما نظره على ناحية واحدة — خطأ غير قليل . فالتربية بمعناها الخاص لا تشمل التعليم وحده بل تشمل أثر كثير من العوامل العامة بعد تهذيبها وتوجيه عملها . فالمدرسة الصالحة ليست سوى بيئة خاصة نظمت فيها عوامل التربية تنظيما خاصاً حتى ينفعل بها الطفل ويتأثر تأثراً نافعاً يتجلى أثره فى سلوكه ومعالجته لكل ما يزاوله . والمدرس نفسه ليس سوى عامل من عوامل هذه البيئة ، ولكن عمله الأشراف على تأثير العوامل الأخرى حتى يكون نمو الطفل وترقيه صحيحاً طبيعيا

٤ — التربية والتعليم

التربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين تدل إحداهما على ما تدل عليه الأخرى ، بل هما مختلفتان تمام الاختلاف من بعض الوجوه ، ومرتبطتان تمام الارتباط من وجوه أخرى : فالتعليم داخل فى التربية ، أو هو وسيلة من وسائلها . والتربية هى إيقاظ قوى المرء واستعداداته المختلفة الكامنة فى نفسه ، وترقيتها تدريجاً حتى تبلغ أقصى مايمكن أن تصل اليه من الكمال . وهذه لاترقى رقياً صحيحاً متزناً الا «بالعمل» المنتظم . فالتربية تحوط الطفل بالمؤثرات التى تستثير قواه وتستدعى منها ذلك العمل والنشاط . ومعلوم أن العقل يرقى بالتفكير، كما ان الجسم يقوى بالحركة والعمل كل حسب قوانينه الطبيعية . والأخلاق الطيبة لاتكتسب بالتلقين وحده . ولكن بمزاولتها والمرانة عليها . فالتربية لا تكون مثمرة إلا « بعمل » المتعلم نفسه

و بجهوده هو — بمصادمته للحقائق المختلفة ومواجهته المشاكل المتنوعة التى تصادفه ، فيبذل طاقته فى التغلب عليها، و إدراك مُعَمَّياتها ، والاستفادة منها كلما أخطأ. فيحس عندئذ بقوته تزداد وترقى من جراء كل خبرة ناجحة يحصل عليها، فيعدل سلوكه الحالى مسترشداً بخبرته السابقة . فكل تربية صحيحة هى تربية النفس بالنفس. فهى عملية ترق ، ونمو . وهذا الترقى وذلك النمو يحدثان ذاتياً وطبيعياً من الباطن ، حسب نواميس التطور وقوانينه . فالذى يجب أن يضعه المدرس نصب عينيه أثناء التدريس أن لا يسهل على التلاميذ شيئاً ، بل يدعهم يناضلون و يتغلبون على الصعوبات المناسبة لهم حتى يتغلبوا عليها بأنفسهم

أما « التعليم » أو التدريس فهو إيصال المعلومات المختلفة الى الذهن. و بذلك « ينمو » وتتسع مادته وتزداد . ولكن العقل لا « يرقى » بذلك وحده ، ولا يصبح بهذه « المادة» خيراً منه قبلها لانه لم يعمل للحصول عليها بنفسه، ولم يبذل جهداً لتمثيلها وجعلها جزءاً منه لا ينفصل عنه . فنى حين أن « التربية » تحمل التلميذ على العمل والتفكير ، وتهتم به جسما وعقلا وخلقاً ، لا يهتم « التعليم » إلا بتزويده بمعلومات أو اكسابه مهارة ما قد تكون نافعة أو غير نافعة . فالتلميذ فى «التربية» هو الذى يعمل و يفكر ، تارة يخطىء وتارة يصيب ، والانسان يستفيد من تجاربه هو واخطائه أكثر مما يستفيده من خبرة غيره وعلمه . ففى «التعليم» يتقبل التلميذ ما يلقيه اليه المدرس من المعلومات ليس إلا . فالذى يعمل ويجد هو المدرس نفسه لا التلميذ . ولذلك فان الجزء الاكبر من جهود المعلم ضائعة سدى فالتلميذ لا يستفيد بقدر ما يبذل معلمه من الجهد فى تلقينه . فموقف التلميذ فى التعليم ، موقف سلبى ، فى حين أن موقفه فى التربية ايجابى . فالتعليم ينمى العقل ويزيده مادة .أما التربية فترقيه وتزوده قدرة على التصرف فى الأشياء

ولكن التعليم على هذا الشكل و بهذا المعنى هو التعليم الفاسد الذى لاقيمة له . انما التعليم الصحيح هو الذى يثير فى نفس المتعلم الشوق الى الاستزادة من العلم

والاهتمام به ، وفى الوقت نفسه يحثه على التفكير فيما يزوده به من المعلومات النافعة له فى حيــاته . « فينمو » العقل « ويترقى » فى وقت واحد . فالتعليم الصحيح إذن وسيلة من وسائل التربية العقلية .

ومع هذا فالتعليم يهتم بالناحية الفكرية من الانسان وتزويده بالمعلومات ، من غير أن يرمى بذلك كله الى غاية سامية . أما « التربية » فلا تكون تربية الا اذا كان لها غرض سام ترمى اليه ، وهو أخلاقى اجتماعى . هذا وان التعليم لا يهتم إلا بتعريف الانسان شيئاً خاصاً كاعداده لمهنــة أو حرفة . أما التربية فهى تعده للحياة نفسها قبل أن تعده لمهنة يكسب منها رزقه . فهى توقظ فيه الصفات التى تمكنه من أن يعيش فى المجتمع متمتعاً بحياة حافلة طيبة، مؤدياً بنجاح كل مايتطلبه منه الحق والواجب والوطن . فهى تعمل على أن تخلق منه انساناً يتمتع بانسانيته ، قبل أن تجعله آلة للـكسب والانتاج .

من هذا ترى أن الفرق بين التعليم والتربية كبير . ولقد يعلم المدرس تمام العلم ما بينهما من البون ولـكن ظروفا كثيرة قد تتألب عليه وتمنعه من أن يرمى فى تعليمه الى ترقية الطفل وتكوينه التكوين الصحيح ، ويقتصر على حشــد المعلومات وتكوينها فى ذهنه . اذ هى وحدها التى بها يمكن تقدير عمل المدرس مباشرة فهى التى تتجلى للمفتش ، وللممتحنين ، وللناس . ولذا ترى كثيراً من الهيئات تعنى كل العناية بالنتائج المدرسية أكثر من عنايتها بالتربية الصحيحة . وليس أضر على البلاد والعمران من مثل هذا النظر القاصر

، — أقوال بعض الحكماء والمربين فى التربية

(ا) قال أفلاطون (٤٢٩—٣٤٧ ق . م) « غاية التربية أن نفيض على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما »

(ب) وقال ارسطاطاليس (٣٨٤ — ٣٢٢ ق . م) « التربية إعداد العقل للتعليم كما تعد الأرض للبذار »

(جـ) وقال كَنْت (١٧٢٤ — ١٨٠٤) : التربية ترقية جميع أوجه الكمال التى يمكن ترقيتها فى الفرد

(د) وقال ستوارت مِلْ (١٨٠٦—١٨٧٣) : تشمل التربية كل ما يعمله المرء لنفسه ، أو يعمله غيره له بقصد تقريبه من درجة الكمال التى تمكنه طبيعته واستعداده من بلوغها .

(هـ) وقال سْبِنْسر (١٨٢٠—١٩٠٣) : التربية هى إعداد المرء لأن يحيا حياة كاملة

(و) وقال پِسْتالُـتْزى (١٧٤٦ – ١٨٢٧) : التربية إعداد بنى الأنسان للقيام بواجباتهم المختلفة فى الحياة

(ز) وقال «مِلْـتُنْ» (١٦٠٨—١٦٤٧) : هى تلك التى تهيىء الأنسان لأن يؤدى أعماله المختلفة ، الخاصة والعامة ، فى السلم وفى الحرب ، بكل عدل ، وحذق ، وسعة فكر .

(ح) وقال « كمبايره » : هى مجموع الجهود المقصودة التى بها يساعد الأنسان الطبيعة على ترقية قوى المرء الجسمية والعقلية والخلقية قصد استكماله هو ، واستكمال سعادته ، ومصيره الاجتماعى .

(ط) وقال چول سيمون : التربية عملية تكوّن بها نفس نفساً ، وقلبٌ قلباً .

كل هذه الأقوال السابقة لا تحدّ التربية تحديداً واضحاً . فهي غامضة مبهمة على الرغم من مقام أصحابها فى الفلسفة والتربية . فبعضها ناقص مبتور ، و بعضها خلط بين التربية وأغراضها . ولعلها انتشرت بين الناس كتعاريف ، لهذا الغموض نفسه، ولما لقائليها من بعد الصيت والشهرة . ولكن العلم يستلزم تعاريف أدق وأوضح

٦ — تحديد معنى التربية وتعريفها

ينظر الناس الى التربية من جهتين : من جهة « عملية » التربية نفسها ، أو من جهة نتيجتها والغاية منها .

فمن حيث « العملية » فانها تتضمن : (١) العمل على استثارة الميول والغرائز والجهود الذاتية التى فى الأطفال (٢) ومساعدتهم على الترقى تدريجاً الى أقصى حد من الكمال النسبى نستطيع أن نبلغهم إياه . (٣) و بتعديلها وتوجيهها وجهات صالحة للفرد والمجتمع (٤) باكساب الأطفال صفات وعادات تجعلهم صالحين وملائمين للحياة فى بيئتهم عاملين على ترقيتها ، وذلك بتدريبهم على هذه الصفات حتى تصبح طبيعة ثابتة فيهم . فهى عملية ترقية ، وتعديل ، وتدريب.

ومن حيث نتيجتها وغاياتها — فهى ترمى فى الجملة الى أسعاد الفرد والمجتمع . فيكون الفرد صحيح البدن قويه ، مرهف العقل مدربه ، مزوداً بالمعلومات النافعة المثقفة ، مهذب الوجدان والذوق ، ومتين الخلق حسنه ، ميالا الى أتقان كل عمله يزاوله ، قادراً على الاستفادة من وقت عمله ، محسناً للتصرف فى وقت فراغه . ومن جهة أخرى ، فهى ترمى الى توطيد أسس المجتمع والى ترقيته رقياً مطردا ، فيرعى مصالح كل أفراده ، كما يرعون هم مصلحته . ولذلك ينبغى أن يجمع التعريف بين هاتين الوجهتين .

(١) فالتربية « عملية » : تأثير مؤثرات خاصة

(٢) هذه المؤثرات أو العوامل يختارها قصداً ، و بعد تفكير الراشدون من المجتمع وأولو الشأن فيه

(٣) وهؤلاء الراشدون منظمون على هيئات : أسرة ، ومدرسة ، وحكومة

(٤) هذه المؤثرات تستثير جهود الطفل الذاتيـة وتساعده على أن تتفتق مواهبه واستعداداته بالتدريج فيرقى جسما وعقلا وأخلاقاً حتى يبلغ حد كماله الممكن حسب استعداده وطبيعته

(٥) فهى ترمى قصداً الى الأشراف على ترقى ونمو جميع قوى الانسـان واستعداداته ترقياً فيه مصلحة الفرد والمجتمع يقربهما من أقصى حد ممكن من الكمال المستعدان له . بهذا وحده يسعد المرء ويكون كل عمل يصدر منه أكمل وأتقن ، وأصلح للمجتمع مما لو ترك من غير تربية

فتعريف التربية اذن يجب أن يكون :

التربية هى التأثير بجميع المؤثرات المختلفة التى يختارها قصـداً أولو الأمر فى مجتمع ما ليعينوا بها الطفل على أن يترقى جسما وعقلا وأخلاقاً حتى يصل تدريجاً الى أقصى ما يستطيع الوصول اليه من الكمال ، ليسعد فى حياته الفردية والاجتماعية ويكون كل عمل يصدر عنه أكمل وأتقن وأصلح للمجتمع مما لو ترك من غير تربية

ويزيد هذا وضوحاً وثباتاً ما يقوله فيهـا أساتذة التربية وعلماؤها فى هذا العصر . فالتعاريف التى يذكرها أمثال العـلامة « راين » الألمانى ، والفرنسى « كمبايره » ، والأمريكى «باجلى» والانجليزى « وِلْتُنْ » « وآدمز » « وفندلى » وغيرهم لا تخرج عن هذا المعنى

قال باجلى [1] : — التربية هى العملية التى بهـا يكسب الفرد خبرة وتجارب

---

(١) هو وليم تشندلر باجلى William Chandler Bagley أستاذ التربية فى جامعة الينويز بالولايات المتحدة . وله تآليف عدة فى موضوعات التربية المختلفة

يجعل كل أعماله فى المستقبل أتقن وأكمل . وقال « فِنْدلى »[١]: أن الجزء الراشد من المجتمع منظما على شكل أسرة أو حكومة أو أية هيئة من الهيئات الأخرى يرغب فى إسعاد الجيل الناشىء ويسعى لذلك بأن يستخدم استخداماً مقصوداً طرقاً ومؤثرات معلومة .فالتأثير بهذه الطرق وتلك للمؤثرات هو التربية .

ويقول رايْمنتْ [٢] : تشمل التربية جميع المؤثرات الخاصة التى يتخذها الراشدون من كبار المحتمع للتأثير فى صغاره بوساطة الأسرة أو الحكومة أو الكنيسة.

٧ — أقسام التربية :

تقسم التربية عادة الى : (١) تربية عقلية ، (٢) وتربية جسمية (٣) وتربية خلقية .

فالتربية العقلية : هى ترقية العقل من جميع نواحيه وتدريبه تدريباً منتظماً على التفكير الصحيح ، حتى يستطيع أن يحسن إدراك ما يحيط به من المؤثرات المختلفة والظواهر المتعددة ادراكاً صحيحاً ، ويكون حكمه عليها سديداً .

فالتربية العقلية تعنى :

(١) بتدريب الحس على دقة التمييز وصحته .

(٢) وعلى ملاحظة الأشياء المحسوسة وإدراكها على حقيقتها

(٣) تنظيم الذاكرة وتزويدها بالمعلومات النافعة المنظمة من غير ارهاقها بالتافه الذى لا قيمة له

(٤) بتقوية التخيل وتهذيبه . اذا التخيل اكبر عامل فى الابتكار والاختراع

(٥) بتعويد الطفل التفكيرَ المنظم وتحبيب العمل العقلى اليه بتدريبه على الاستدلال والحكم السديد بن بيت روح النقد « المعقول » حتى لا يتقبل التلميذ كل ما يقال له من غير تمحيص له

---

(١) Findlay . أستاذ التربية فى جامعه منشستر

(٢) Raymont اساذ التربية فى جامعه لندن

كل ذلك من غير ارهاق للطفل واحداث التعب العقلي فيه .

ولذلك وسيلتان : (١) تدريب الحس ، (٢) وتوصيل المعلومات والحقائق « النافعة » المناسبة لسن التلميذ بطريقة تستثير اهتمامه بها ، وتحمله على التفكير فيها

والتربية لا تكون ناجعة اذا لم تحض المتعلم وتحثه على أن يبذل ما يستطيع من الجهد فى التفكير فيما يعرض له حتى يدركه أحسن ادراك . وكلما كان المتعلم معتمداً على نفسه فى التحصيل كان ترقيه الفكرى أسرع وأثره أدوم . فمثل العقل ، من بعض الوجوه ، كمثل الجسم كلما زدته تمريناً منظماً ومناسباً ترقى ، وقوى ، ومرن ، وأدى عمله على أحسن حال من السرعة والاتقان . ولكن العقل لا يُدَرّب فى «الفراغ» ، وبلا شيء . بل لابد له من الغذاء الصالح الذى ينميه من جهة ، ويرقيه ويدرب به التدريب الصحيح ، من جهة أخرى . فالتفكير لا يكون الا بمقدمات وحقائق صحيحة ، مهضومة وممثلة خير تمثيل . اذ ليس صب المعلومات المختلفة فى العقل ، أو مجرد عناية التلميذ باستظهار ما يدرسه له المعلم ، بكاف لترقية عقله وتدريبه . انما الفائدة فى عملية هضم التلميذ لهذه المعلومات و «تمثيلها» وجعلها جزءاً لا ينفصل منه ، فينبغى أن يقوم التلميذ نفسه بعمليتى « الهضم » و « التمثيل » . أما المدرس فعمله ان يختار له الغذاء العقلى الصالح ، ويبذل ما فى جهده حتى يحببه فى ذلك الغذاء ويستهويه اليه . فالمدرس يجب أن يعود التلاميذ عادة التعلّم .

يعتقد بعض المربين انه مادام العقل يرقى بالتدريب والتمرين والتذكر والتخيل والاستدلال وغيرها فأى طائفة من المعلومات اذن تصلح أن تكون وسيلة الى هذه الغاية ، ولم يكترثوا لنوع المادة التى يدرسونها وقيمتها ، نفعت التلميذ فى حياته أو لم تنفعه . وذلك كالاقتصار على اللغة اللاتينية ، أو اليونانية ، ونحوهما أو علم الكلام . ولقد تجلى اليوم فساد هذه النظرية الى حد كبير . واذ كانت التربية اعداداً للحياة ، كان واجباً على المدرس أن يختار من العلوم ما ينفع المتعلم ، ويُعده للحياة الصالح لها

(ب) والتربية الجسمية هى العمل على تنمية الجسم نمواً طبيعياً متزناً ، وتقويته وصيانته حتى يستطيع أن ينهض بالأعمال المتنوعة والتكاليف الكثيرة التى تفرضها عليه حياته الشخصية والاجتماعية ، وليقاوم الأمراض المتعددة التى تهدده . فسلامة الجسم وصحته ضروريتان للعمل عقلياً كان أو يدوياً ، كما هما ضروريتان لسعادة المرء نفسه . والصحة فى نفسها غاية لايستهان بها . فهى أصلٌ فى تمتع الانسان بعيشة راضية ، وفى تزويده بما يقتضيه النجاح فى الحياة من الهمة والدؤوب فى العمل والصبر عليه. فالجانب الحيوانى من الانسان يجب أن يعنى به . ففى تلك العناية ضمان لسلامة العقل ونشاطه . فليس الجسم وسيلة لتنفيذ مطالب العقل وأوامره فحسب ، بل هو شرط أساسى لصحة العقل نفسه . فكل عمل عقلى مرتبط بعمل جسمى . ولا شك فى « أن العقل السليم فى الجسم السليم » ، على الرغم مما قد نراه من الشذوذ عن هذه القاعدة

وليست التربية الحسمية مقصورة على العناية بالرياضة البدنية والألعاب المختلفه وحدهما ، بل تشمل العناية بكل ما يؤدى الى صحة البدن ، والى صيانته من الأضرار . فيجب العناية بموقع المدرسة ، ونظام بنائها ، وتهويه حجراتها ، و بتخوت التلاميذ وجلساتهم عند الكتابة والقراءة ، والاحتراس من إرهاقهم بالعمل المدرسى الكثير كاطالة مدة الدرس الواحد ، والاكثار من الواجبات المنزلية اكثاراً يحرمهم اللعب والحركة فى الهواء الطلق ، ويقلل مدة نومهم واستمتاعهم بالحياة الاجتماعية فى بيوتهم . فكل نجاح مدرسى مهما كان مداه لا قيمة كبيرة منه للفرد ولا للأمة اذا كان مكسوباً على حساب فقدان الصحة واضعاف الجسم

ومعلوم أن مصر تكثر بها أمراض عدة تصيب السواد الأعظم من بنيهـا . ولقد ثبت أن بعض هذه الأمراض مثل الانكلستوما والبلهارسيا تقلل من قدرة الصغار على تحمل المجهود الذى يتطلبه الدرس ، فضلا عن انها تؤثر فى مقدرتهم

العقلية وتضعفها ضعفاً غير قليل . وللرمد بانواعه ضحايا كثيرة فى مصر ، حيث يزيد عدد العميان بها على ما هو فى غيرها من البلدان . فواجب المدرسة (معلميها وأطبائها) — الاحتفاظ بتلاميذها من أن تصيبهم هذه الامراض ، والعمل على تخفيف شرورها فيمن أصيبوا بها ، والاحتياط من نشرها بين الأصحاء

فمن هذا ترى ان للتربية الجسمية نوعين من الوسائل : (١) وسائل ايجابية (٢) وأخرى سلبية . فالاولى هى التى تعين على تقوية الجسم وتوفير الصحة مباشرة. والثانية تمنع عن الطفل أثر العوامل الضارة بصحته وتصونه من الضعف والمرض والتعب

والوسائل الايجابية هى :

(١) الغذاء الجيد البسيط (٢) الهواء الطلق (٣) اللعب والحركة بأنواعها : اللعب الحر ، الالعاب الرياضية المختلفة ، ككرة القدم وغيرها وكالتمرينات السويدية المشهورة

والوسائل السلبية الواقية ذات أهمية كبرى لصحة التلميذ ، ونجاحه فى المدارس حيث يجتمع عدد كبير من التلاميذ فى مكان واحد وفى ظروف بعيدة عن الاحوال الطبيعية أو الصحية

(ﻫ) التربية الخلقية : تعمل التربية الخلقية (١) على تعديل الغرائز والميول الفطرية الضارة بالمجتمع اذا تركت وشأنها ، وذلك برفعها الى مستوى عال و بتوجيهها وجهات أخرى صالحة (٢) اكساب الطفل عادات وميول جديدة . والعادات تتكون على أساس من الغرائز بواسطة الرياضة والتكرار (٣) تكوين عواطف سامية تجعل المرء يتعلق دائماً بعمل الخير وينفر من الشر . (٤) وبالتعليم . بذلك يتمكن المرء من أن يعيش بين ظهرانى المجتمع من غير أن يضر بأحد أو يضاره أحد ، بل يعمل على ترقية المجتمع وتحسين حاله ، بأن يضحى فى سبيل ذلك بشىء من حريته أو ماله أو وقته ، مفضلا مصلحة الجماعة على مصلحته الشخصية . فالتربية الخلقية هى

تربية أدبية من حيث تعويد المرء جميل الصفات وكريمها ، كالصدق والايثار والأخلاص ، وحب العمل ، والنظافة ، والشجاعة فى الحق ، والاعتماد على النفس وما الى ذلك . وهى كذلك تربية اجتماعية وطنية لأن الفرد لايعيش منعزلا عن بنى قومه وجنسه . فللمجتمع حقوق على الفرد ، وللفرد واجبات . وتأدية الحق ، والقيام بالواجب ، وأن كان مريراً فى بعض الأحيان يرجعان الى سمو أخلاق المرء أو ضعتها وبعبارة أخرى أن التربية الاجتماعية تشمل الآن التربية الخلقية .

وليست التربية الخلقية مقصورة على استظهار التلاميذ فائدة بعض الصفات والفضائل ومضرة الرذائل، بل يجب أن يؤخذوا بالفضائل من البداية أخذاً،ويدربوا عليها تدريباً متواصلا حتى تنغرس فيهم الصفات الطيبة عملياً فى كل فرصة تسنح فى الفصل — أو الملعب ، أو فى أوقات الفراغ . فكل درس يجب أن يكون فى الواقع درس أخلاق ، ولكنه درس غير مباشر فيها . أى أن الأخلاق يجب أن تغشى الفصل ، والمدرسة فى كل لحظة ، وكل عمل . فالحقائق التى يلقيها المدرس، وطريقة تدريسه ، ومعاملته للتلاميذ ، والنظام الذى يأخذهم به ، من شدة أحياناً ، ولين أخرى ، و « شخصيته » هو ، والقدوة الصالحة ، وروح المدرسة نفسها وما يسودها من نظام ومحبة للعمل ، وطاعة معقولة ، وحرية شخصية ، كلها ذات أثر كبير فى تعديل سلوك الأطفال وتكوين أخلاقهم . فتكوين الأخلاق الصحيحة هو الغرض الأسمى الذى يجب أن يضعه المدرس نصب عينيه

ان أقسام التربية الثلاثة هذه ليست منفصله بعضها عن بعض ، بل هى متصلة اتم الأتصال كل يؤثر فى الآخر ويشكله فهى فى الواقع شطور ثلاثة لعملية واحدة : التربية . لأن التربية العقلية الصحيحة هى أيضاً تربية خلقية ، فليست الأخلاق إلا مظهراً من مظاهر العقل . وتأثير معلومات الانسان وافكاره وخبرته فى خلقه لاينكرها احد ، فسلوك الانسان متأثر الى حد كبير بأفكاره ومعلوماته . وتأثير حالة

الجسم فى العقل جلية واضحة . فالرابطة بينهما وثيقة . كما أن التربية الجسمية هى كذلك تربية عقلية وخلقية فى الوقت نفسه . فكلنا يعلم ما يلم بالعقل من فتور وضعف فى حال المرض ، كما يعلم ما يعتور الخلق من الترهل ، والارادة من الضعف اذا أقعد الجسم مرض طويل .

فهذه الأقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط ، والطفل الذى نعلمه ليس مقسماً الى عقل وجسم وخلق ، انما هو كائن حى — هو وحدة قائمة بذاتها . وأن المدرسة لتفشل كل الفشل اذ وجهت نظرها نحو قسم واحد وأهملت الأقسام الأخرى . فالعناية بالجسم وحده تنتج حيواناً لا انساناً ، وتربية الخلق وحده قد تعود الناس الزهادة فى الحياة والتقشف فيها ، فيحرموا أنفسهم كثيراً من طيب الحياة . وترقية العقل من غير نظر الى الخلق تضعف الجسم فلا يكون آلة نافعة يقوم بما يتطلبه العقل .

اغراض التربية وغاياتها

قد لا تكون المؤثرات والعوامل المختلفة التى نختارها لتكوين الأطفال وترقية عقولهم وتدريبها ذات علاقة كبيرة بغرض سام نرمى اليه فى التربية ، اذ التربية تتبع قوانين وقواعد يسير عليها العقل والجسم فى نموها وترقيهما العام . وهذه القواعد وتلك القوانين تكاد تكون ثابتة نسبياً ، على الرغم من انا لم نصل حتى الآن الى ادراكها كلها أو أكثرها ادراكاً صحيحاً . وباتباع هذه القوانين يمكننا أن نخرج لصوصاً بارعين، او رجالا عاملين ذوى عقول راجحة وأخلاق سامية رصينة. فعملية التربية نستطيع أن نوجهها الى أى غاية نشاء . وكانت الغايات تختلف من عصر الى عصر ، ومن جيل الى جيل فى حين أن قوانين التربية والنمو هى هى لا تتغير على ممر العصور والأجيال

ان المجتمعات لا تترك تربية أفرادها تتجه حسب المصادفة والأهواء . ففى ذلك أضرار كبيرة بها وبكيانها القومى. فلابد من أن يكون للتربية غرض أو جملة أغراض، ظاهرة كانت أو ضمنية ، تسعى لتحقيقها . فالغرض هو المثل الأعلى الذى ترمى اليه سياسة الأمة ، وفيه تتجلى آمالها ونظرتها الى الحياة . وعلى هذا الغرض يتوقف اتجاه عملية التربية ، كما يتوقف عليه فهمنا لها ، ونجاحنا فيها كمدرسين ومصلحين اجتماعيين . فيجب أن يكون لنا غرض معين فى كل جهد نبذله ، وكل درس ندرسه حتى نوجه النشء نحوه ونحاول أن نصل بهم اليه تدريجاً . وانا لا نبالغ مهما غالينا فى أهمية هذا الغرض وضرورة امتلاء نفس المدرس به . فهو الذى سيتحكم فى كل جهوده ، وفى الوسائل والطرق التى يستعملها ، والمواد والموضوعات التى يختارها .

تعد التربيةُ الانسان للحياة . والحياة مختلفة المناحى ، متعددة الوجهات . ولذا اختلفت أغراض الناس فى التربية . فكان لكل عصر من عصور التاريخ ، ولكل أمة من الأمم عرض تمليه عليها أحوالها المختلفة ، جغرافية كانت أو اجتماعية ، سياسية أودينية . فقد يكون الغرض إعداد الناس «لكسب الرزق» . أو «ثقافتهم وتهذيبهم» . أو تعليمهم العلم لنفسه . أوالعمل على إبراز شخصيتهم واظهارها صحيحة غير ملتوية . أوإعدادهم ليكونوا أفراداً ذوى أخلاق صحيحة متينة . أوليكونوا قادرين على أن يؤدوا باتقان كل ما يطلب منهم تأديته . أوليكونوا وطنيين مستنيرين يعملون لمصلحة المجتمع كما يعملون لمصلحة أنفسهم . أو اخضاعهم لحاجة المجتمع اخضاعاً تاماً . أو هو مجرد التدريب العقلى . أو ترقية الأطفال ترقية متزنة

على أننا يجب أن نذكر أن هذه الأغراض، على تعددها، متداخلة ومرتبطة بعضها ببعض . فكل غرض منها يستلزم قسطاً مما تقتضيه الاغراض الأخرى . فالتربية الصحيحة لا يمكن أن يكون لها عرض واحد معين محدود تسعى الى تحقيقه وتقصر كل الجهود على بلوغه ، الا اذا كان هذا الغرض واسعاً عريضاً يشمل

كثيراً من الاغراض الأخرى ، والا كانت تربية قاصرة تحرم المتعلم أن تتكون فيه ميول كثيرة منوعة تُقدره على التمتع بالحيـاة الطيبة « كانسان » . ولكن واحداً منها أو أكثر قد يتغلب على سائرها فيصبح هو الظاهر البارز فيها ، وتتضاءل معه الأغراض الأخرى تضاؤلا غير قليل ، وبذلك يكون الضرر كبيراً .

١ — كسب الرزق

لو سألنا كثيرين من الآباء عن غرضهم من إرسال أبنائهم الى المدارس المختلفة لكان جوابهم — بعد أن تزول عنهم الدهشة من هذا السؤال — ليتعلموا وسائل شريفة يستطيعون بها كسب رزقهم ، وتحسين حالهم ، حتى لا يكونوا عالة على سواهم . فهذا غرض واضح محدود . ولكنه لا ميزة له على غيره من الاغراض الأخرى سوى وضوحه وتحديده هذا . وليس فينا من ينكر ضرورة معرفة المرء طريقة — مهنة كانت أو حرفة — لكسب عيشه . وهـذه الضرورة تكون ماسة حسب مكانة الآباء فى الهيئة الاجتماعية ، وحسب حالهم من الثروة والفقر . فالمعوزون يعملون على تقصير مدى دراسة أبنائهم ، فى حين أن الموسرين المستنيرين يعملون على اطالتها . ولكن التربية اذا جعلت « كسب المال » — أو « أكل العيش » كما يقولون ، غرضها الوحيد جرّت على الفرد والامة شروراً كبيرة . فان من اقتصرت مدته الدراسية على تعلم وسائل لكسب رزقه فحسب يضيق أفقه العقلى ، فلا يرى فى هذه الحياة الا ميداناً لكسب دريهمات يقتنى بها ما يسد رمقـه أو يرفه حاله . والمرء الذى جعل هذا غرضه من تعليم أبنائه لا يرى فائدة ما فى تعلم العلوم المثقفة مثل الجغرافية أو التاريخ أو الهندسة والازدياد من تعلم علم كالحساب ، بل يرى الفائدة كلها فى فنون وصناعات مربحـة ، كتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة ، وإمساك الدفاتر ، والاختزال ، وكالصناعات المختلفـة ، كالنجارة ، والحدادة ، والعمل فى مصنع أو متجر . فهـذا العرض يدعونا الى اهمال العناية

بالانسان كانسان . فنهمل تثقيف عقله وتهذيبه ، كما نهمل تدريب خلقه ، وتعويده حسن الاستفادة من فراغه والتمتع به

والمال ليس كل شيء فى هذه الحياة . وليس هو وحده السبيل الى السعادة والنجاح فيها : فقد يكون لدى الانسان منه الشيء الكثير ويعجز عن طرق الاستفادة منه والتمتع به جهلا منه بتلك الطرق وبمعنى التمتع الصحيح .

على أن الانسان اذا تربى تربية عامة لا ترمى الى غرض خاص كهذا ، ثم اشتغل بعد ذلك بكسب رزقه استطاع فى النهاية أن يكسب أكثر مما لو كان قد جعل الكسب وحده غرضاً معيناً له . هذا وأن مستوى معيشته يكون أرقى ، كما تكون حياته أملأ وأرغد ، وذلك لاتساع عقله ، ولسمو نظراته الى الحياة ، وحسن ادراكه لقيمتها بما درسه من المواد المثقفة حتى اذا كان ما يكسبه أقل من سواه فانه يستطيع أن يحسن القيام عليه وتدبيره فيستفيد منه ويفيد من حوله

وليس يغيب عنا أن هناك خطراً خلقياً كبيراً كامناً وراء جعل المال الغرضَ الفردَ من التربيـة . فان الفتى يشب على أن كل وسيلة تؤدى الى كسب المـال تكون مبرراً كافياً ، حتى لو خالف فى ذلك نواميس الأخلاق ؛ فلا يقيم للحق ، والفضيلة ، والانسانية وزناً اذا وقفت حائلا بينه وبين اكتساب المال بطرق ملتوية أو غير شريفة . فخطر هذا على المجتمع كبير . فهو يساعد على انحلاله بتقويض دعائمه الخلقية والاجتماعية. والأمة لاتبقى إلا ببقاء أخلاق أفرادها الاجتماعية متينة رصينة

لهذا نرى أكثر الأمم الآن تعمل على جعل المرحلة الأولى للتعليم عامة والزامية للذكور والأناث، كما أنها تعمل على ان تكون تربيتهم فيها تربية عامة اجتماعية صحية . كما أنها تعمل على أن تطيل هذه المدة الى أقصى ما تتحمله خزانتها وتسمح لهـا به ظروفها .

٢ — التثقيف والتهذيب

مرت بكثير من البلدان عصور اصطلح الناس فيها على عد المهذب المثقف من دُرب على بعض آداب اجتماعية معينة ، وحذق « علوماً » وفنوناً خاصة بعيدة كل البعد عن أن تكون وسيلة لكسب رزقه ولم يكن تعلمه اياها حباً فى معرفتها ،وانما للتجمل بها والتمتع فى أوقات فراغه ، لأن المجتمع كان يعلى من شأن الحاصل عليها المتحلى بها . ولقد كان ذلك من أهم أغراض التربية عند الاغريق وفى القرون الوسطى . فحضارة الاغريق كانت مؤسسة على الرق ، ولم يكن للاحرار حاجة الى العمل ، فأصبح لديهم وقت فسيح للعناية بهذه الفنون والآداب المختلفة . وفى القرون الوسطى وعصور النهضات كان « المهذب » عند الغربيين من عرف فلسفة أرسطا طاليس ، وقرأ آداب الاغريق واللاتين ، أو من مهر فى ركوب الخيل والفروسية ، واشتهر بنصرة الضعيف ونجدة النساء . ولقد كان عندنا فى مصر مايشبه ذلك من دراسة بعض علوم الكلام ، وحفظ المقاطيع الشعرية ، ورواية الأخبار : وكنا ولا نزال نعد الحاصل عليها « أديباً ». وكان الحال كذلك فيما يختص بتعليم بنات بعض الطبقات . فالفتاة المتعلمة كانت فى عُرف كثير من الناس من عَرفت العزف على « البيانة » والكلام بلغة أجنبية ، والتشدق بأسماء أكابر الروائيين ، والموسيقيين. وكانت المدارس لا تهتم بأكثر من هذه الأمور . أما تكوين المرأة الصالحة وترقية العقل نفسه والعناية بالصحة وتربية الأبناء ، وأشغال الابرة ، وتدبير المنزل فكانت أموراً ليست بذات بال. والواقع أن العناية بالأمور الكمالية فى التربية[١] كانت أسبق فى التاريخ من العناية بالأمور الضرورية . فاذا كان هذا الغرض هو ما رآه مجتمع ما « مثلا أعلى » واصطلح الناس على تربية أبنائهم وبناتهم حسب هذا المثل قل اهتمام الناس بالاعمال المثمرة من صناعة وتجارة وقلّ تقديرهم لقيمة

---

(١) كما قال سبنسر فى كتابه التربية

الأخلاق ، وتغلب حب المظاهر واستجلاب الملق من الجمهور على حب العمل والحق والفائدة . ووقف البلد عن الترقى والتقدم ، وأصبح غده كأمسه

وذلك لان المجتمع فى العصر الحاضر يخالف المجتمع فى أيام الاغريق ، والرومان ، كما يخالف عهد هرون الرشيد والمأمون ، فهو لا يقوم على الرق ، ولا على الاعتكاف فى الصوامع والأديرة ، وفضلا عن ذلك فاننا الآن نعنى بتربية أفراد الشعب جميعاً لا بطبقة خاصة

فهذا غرض وضيع ، لايصلح لنا ولا لأية أمة فى الاوقات الحاضرة

٣ — العلم لذاته

قد يقول كثيرون أن الغرض من الذهاب الى المدرسة هو تلقى العلم لنفسه . وهذا الغرض لاشك نبيل فى ذاته ، ولا يمكن أن نستغنى عنه فى التربية بأى حال من الاحوال . فان العلم ميراث للجنس البشرى ، وثمرة خبراته الطويلة ، وعليه قامت حضارته ، ولا يمكننا أن نفرط فى ذلك الميراث الذى هومصدر ثقافته وعماد تقدم العمران فى المستقبل . فمعرفتنا له احتفاظ به . ومن جهة أخرى ، فهو وسيلة ناجحة من وسائل التربية . ولكن الاقتصار على معرفة « العلم » ونقله من الكتب الى الرؤوس ليس بذى فائدة كبيرة لاحد ، وهو أشبه ما يكون باقتصار البخيل على ادخار المال وخزنه مكتفياً بالحصول عليه ، من غير أن يستثمره و يستفيد منه . وهذا « الغرض » واضح كل الوضوح فى مدارسنا المصرية وفى كثير من مدارس غيرنا من الامم . حتى أنا لنرى الناس تقيس نجاح المدرسة بمقدار ما يحصّله تلاميذها من المعلومات ، كما أن المدرس أصبح يرى خطأ أن واجبه محصور فى ملء عقول تلاميذه بها ، وان مدى نجاحهم يكون بمقدار مايحصلون عليه من الدرجات فى الامتحان . والامتحانات المألوفة لا تقيس الا مقدار ما حصل عليه التلميذ من « العلم » ، بغض النظر عن حسن فهمه له ، وعن ذكائه ، وقوة ارادته ومتانة

أخلاقه . فتلك أمور لايبينها امتحان . فكأن كثيراً من الامم ترى مثلها الأعلى محصوراً فى النمو العقلى وحده . وهذا خطأ جسيم . فان العلم كثيرا ما يساء استعماله فيصبح خطراً كبيراً ، وشراً مستطيراً . « فالديناميت » قد كشفه العلم ويستعمله الآن الفوضوى لقتل أخيــه الانسان ، ولنسف المبانى النافعة . والكيمياء وغيرها يستعملها اللص فى السرقة والقتل وفى إخفاء معالم الجرائم التى يرتكبها ، كما أن غيره يستعملها فى الصناعة والطب والزراعة لتحسين حال الجنس البشرى . ولقد كان تقدم العلم فى الحرب العظمى وسيلة الى اختراع أدوات التدمير والقتل الذريع ، كما كان السببَ فى تخفيف ويلات المنكوبين فى تلك الحرب الرجوف . « فتحصيل العلم » وحده لا يكفى أن يكون غرضاً ، على الرغم من أنا لاغنى لنــا عنه وعن فوائده الكثيرة لهذا لابد من أن يُرَوَّض الانسان على ما يجعله يستعمل علمه فيما يفيد ، ويسرّ ، لا فيما يضر ويؤذى

٤ — الأخلاق

اذا كان « العلم » وحده لا يغنى . و « والتهذيب » المصطلح عليــه يشل حركة التقدم ، « وكسب العيش » وحده يضيق الافق العقلى ويحرم المرء الترقى الصحيح ويجعله آلة لكسب المال . واذا كانت « الترقية » وحدها تنتج سفا كا كما تنتج فيلسوفاً ، فأية قبلة اذن نتوجه اليها عنــد التربية ؟ وأى غرض من الاغراض الكثيرة يجب أن نجعله نصب أعيننا ؟

لايمارى أحد الآن فى أن غرض التربية الأعلى يجب أن يكون « الأخلاق » بمعناها الواسع . فكل تربيــة لا ترمى الى ترقية الخلق وتقويته ليست جديرة أن تسمى بهذا الاسم . ولكن هذا الغرض الأقصى لا يستلزم أن يكون هو الغرض الذى يرمى اليه المدرس مباشرة فى كل درس من الدروس التى يلقيها على التلاميذ ، والا لانتكث عليه الأمر ، ولم يصل الى غايته

ان «الأخلاق» كلمة تقال وتسمع فى كل حين . واختلاف الناس فى مدلولها ليس أقل من اختلافهم فى سائر المعانى المجردة . ولكن على الرغم من هذا فان معناها بجملته مفهوم واضح ، ومحدودٌ فى كل عصر من العصور الكبرى . فالأخلاق هى مجموع ما تواضع عليه الناس من الصفات الطيبة التى وجدوا بالخبرة والفكر أنها خير ضمين لسلامة كيان المجتمع وحفظه ، ولنجاح الفرد وراحة ضميره . فتدريب التلاميذ على الأخلاق هو تعويدهم أن يكونوا ملائمين فى سلوكهم وأعمالهم للمجتمع الذى يعيشون فيه .وليس معناه تعليمهم الزهادة فى هذا العالم وحرمانهم من أن يكون لهم نصيب من العمل على تقدمه ، ومن التمتع بثمرات ماعمله الأسلاف من قبل

كثيراً ما يكون الانسان عالماً كبيراً ، أو مثرياً كثير المال والحشم ، ولكن الناس لا تقيم له وزناً ، لما به من النقائص الخلقية الكثيرة ، فلا يستهويهم علمه ، ولا يسترعيهم ماله الى الاعجاب به واظهار الاحترام الحق له ، فى حين أنك قد ترى رجلا رقيق الحال حاصلا على قليل أو كثير من العلم قد أصبح موضع الاعجاب والاجلال ، وما ذلك الا لمتانة فى خلقه ، وجمال فى نفسه ، ورشاقة فى أفعاله . فالعلم أو المال ، أو المهارة ، فى فن ما ، ان كانت مقرونة بفساد فى الخلق ، وضعف فى النفس لاتكسب صاحبها راحة بال ، ولا تجعل الناس تقدره قدره فى علمه أومهارته فى فنه . أما من سمت أخلاقه وعلت نفسه ، أو على الأقل لم تنزل عن المستوى الخلقى الذى أوجده العرف ، وكان مع ذلك ماهراً أو متعلماً فهذا لا شك من تَروقنا أخباره ، وينفعنا علمه ، وتؤثر فى نفوسنا أعماله . وهذا الصنف من الناس هم الذين تأخذ بهم الأمم شكلا خاصا ، وتتميز بروح خاصة تعرف بها بين الأمم المتحضرة الأخرى . فالأخلاق إذن هى التى يجب أن نتخذها لنا قبلة نتوجه اليها عند تربية النشء . وليس معنى ذلك أن الدروس كلها يجب أن تكون فى موضوع « الأخلاق » ، أو أن يحشر المدرس الكلام فيها فى كل فرصة فينقلب واعظاً وخطيباً . إنا إذن نقع فى خطأ أكبر مما أردنا أن نخلص التربية منه، وصرنا لا نخرج

إلا أناساً يتكلمون فى « الأخلاق » ولا يعملون بها ، ونحوّل الأخلاق إلى علم من علوم الكلام المجردة التى لا تفيد ولا تغنى

لا يولد الانسان وهومتصف بالأخلاق الحسنة أو السيئة التى نعهدها ، بل هو يحصل عليها بعد تدريب طويل عليها ، وتوجيه عواطفه وميوله نحوها . فالأخلاق نتيجة تدريب النفس ورياضتها على الصفات الطيبة والعادات الحسنة ، كما أنها ثمرة من ثمار البيئة الاجتماعية والطبيعية ، والميول الفطرية . فهى كسبية الى حد كبير. فاذا جعلنا الأخلاق غرضنا النهائىالذى نرمى اليه فلا بد لنا من أن نروض الأطفال ونؤدبهم أدباً نفسياً حتى تصبح الصفات الطيبة عادة لازمة لا تفارقهم ، فيؤدون كل أعمالهم حسب المعيار الخلقى المتفق عليه حسب ما يوحيه اليه ضميرهم الحى من غير تفكير أو تدبير . وليس هذا الا لحماية المجتمع والفرد وتقدمها

ويجب ألا ننظر الى الخلق كأنه شىء شخصى محض لايهم سوى صاحبه ، وانما ينبغى أن ننظر اليه من ناحية المجتمع أكثر من النظر اليه من جهة الفرد . فقيمة الأخلاق وأهميتها تزداد كلما كانت علاقتها بالمجتمع ألصق ، وروابطها به أكثر . فالتربية الخلقية هى تربية اجتماعية كما تقدم .

والمجتمع يستلزم من كل فرد من أفراده ثلاثة أمور على الأقل

١ — الاّ يكون عالة عليـه . فيجب آن يكون كل فرد قادراً على كسب عيشه بطريق نافعة منتجة شريفة

٢ — ألاّ يتعرض لجهود غيره وحريته ، ولا يتدخل فيها تدخلا يقلل من قيمة ثمرتها وإنتاجها ، فحرية المرء محدودة بحرية سواه من الأفراد ، فهو كثيراً ما يضطر من أجل ذلك إلى أن يضحى بكثير مما قد يلذ له ويسره ، إذا كان فى سروره اضرار بمصالح سواه

٣ — أن يكون قوة عاملة على ترقيـة المجتمع وتقدمه . فيجب أن يكف نفسه عن كل عمل يكون مدعاة لافساد روح البلدأو تأخره ، أو وقوفه عن

الرقى . فهو مكلف أن يضحى بكثير من راحته وماله فى سبيل السعى وراء مصلحة المجتمع وترقيته

التربية والفرد والمجتمع

يمكننا أن ننظر إلى التربية وأغراضها نظرة أخرى ونجمع أغراضها كلها فى غرضين اثنين

١ — غرض فردى

٢ — وغرض اجتماعى

ولكل منهما أنصار كثيرون تؤيد كل فئة منهم رأيها بكل ما أوتيت من قوة الحجة فتارة كانت تتغلب آراء فئة منهم وتتغلب آراء الفئة الثانية تارة أخرى حسب ظروف العصر وحال البلاد الاجتماعية

أما الآن فليس يرى أحد البون بين الغرضين بعيداً كل هذا البعد . فالتربية أمر اجتماعى يقوم بها المجتمع لمصلحة نفسه . على أن مصلحة المجتمع لا تتوفر الا اذا راعى مصالح كل فرد من أفراده .

الغرض الفردى

يعتقد أنصار هذا الغرض أن «الفرد» ذاته هو المقصود بالتربية ، فمن الواجب علينا اذن أن نقصر عنايتنا عليه وحده ونرقيه الى أقصى حد حتى يستفيد من عقله وجسمه أكبر فائدة يستطيع أن يحصل عليها . فالتربية عندهم ليست سوى وسيلة لترقية نفس الناشىء وجسمه وإعداده لحياة الرجال فى المستقبل . وهم فى هذا لا ينظرون إلاَّ الى مصلحة هذا الفرد نفسه غاضّين النظر عن مصلحة المجتمع الذى هو أحد أفراده . ورأيهم فى ذلك أن المجتمع لم يوجد إلا لرعاية مصالح الأفراد والعمل على اسعادهم . ولقد وجد الفرد قبل أن يوجد المجتمع . والعناية به هى

أساس العمران ، فالذى يخترع وينتج ويعمل هو الفرد نفسه ، والعناية به يجب أن تكون مقدمة على العناية بالمجتمع

وقد نشأت الجماعات البشرية الأولى على هـذا الرأى بطبيعة الأحوال التى كانت تحيط بها . فكان الآباء يربون أبناءهم بتدريبهم على القنص والصيد أو القتال والرعى . ثم بعـد أن خطت هذه الجماعات نحو الحضارة أصبح الرجل يعلم أبناءه حرفته التى يكسب عيشه ، والأم تعلم بناتها القيام بشئون الرجل والبيت . أما فى العصور الحديثة فان أصحاب هذا الرأى يقولون بضرورة تعليم المرء كل ما يكون وسيلة إلى ترقيته ونفعه ، وسعادته . وعندهم أن الأمور الآتية ضرورية لذلك

١ — ترقية قواه العقلية

٢ — تقوية ارادته وهمته

٣ — تعليمه طريقاً لكسب العيش

اما تدريبه على الأخلاق الأجتماعية التى لا بد منها فذلك أمر فى المحل الثانى ، أو هو يترتب ضرورة على العناية بالفرد نفسه

ويزداد الأهتمام بكل واحد من هذه الأمور أو يقل حسب درجة الآباء من الثروة والمال ، وحسب رقيهم الأجتماعى والأدبى . فأبناء الفقير يكون ملحوظاً فى تعليمهم أن يعرفوا حرفة أو صنعة ، فذلك ألزم لهم من ترقية عقولهم أو تقوية همتهم ، فى حين أن أبناء الطبقة الراقية فى هذا المجتمع نفسه لا يرون لتعليم ذلك ضرورة ما . بل ربما كان غرضهم من تربية أولادهم هو تعلم « العلم » لنفسه أو « تهذيبهم » حسب المعنى المصطلح عليه فى زمانهم .

أن المغالاة بالتربية الفردية تفضى الى أخطار كثيرة تقوض أركان المجتمع وكيانه . فاذا كان كل أمرىء لا يرعى سوى مصالحه الشخصية من غير اكتراث لغـيره تفككت أواصر المجتمع فى زمن يسير ، بل لم يكن ثمة مجـال لترقية الفرد نفسه وتحسين معيشته .

ولقد ظهر الميل الى المغالاة بالتربية الفردية هذه فى القرن الثامن عشر فى فرنسا، وكان الدافع اليها ما كان عليه المجتمع الفرنسى وقتئذ من الفساد والضعة . فدعا جان جاك روسو وغيره اليها

وفى الجملة أن التربية الفردية تعمل على اظهار القوى الكامنة فى الفرد وترقيتها الى أقصى حد تستطيع الوصول اليه . وهى فى هذه العملية لا تنظر الى مصلحة المجتمع وانما الى مصلحة الفرد نفسه

الغرض الاجتماعى

أما أنصار الغرض الثانى فتربية الأفراد عندهم وسيلة الى اصلاح حال المجتمع، وتدريب نفر من الناس على القيام بأعباء حكومته وادارة شئونه الكثيرة المختلفة. وقد يغالون بها كل المغالاة فيكون الفرد فى نظرهم لا شىء ، والمجتمع هو كل شىء، فالفرد يفنى فى المجتمع . فالحضارة لم تقم الا على اساس اخضاع الفرد للامة واحتكامه بأمرها . وقد ظهر هذا الغرض بأجلى مظاهره فى «اسبرطة» قديما . فان «الأسرة» فيها لم يكن لها وجود ما ، وكانت الحكومة تأخذ الاطفال تحت رعايتها من يوم يولدون فتعرض الضعاف منهم لتقلبات الجو حتى يموتوا ، فلا يبقى فى أسبرطة الا كل ذى جسم صحيح و بنية قوية. وهؤلاء تبقيهم تحت اشرافها الى السنة السابعة ، وتجعلهم جماعات ، وتربيهم جميعاً على الشجاعة والأقدام وحب التضحية بالنفس لمصلحة أسبرطة وحدها ، فصيرتهم بذلك جنوداً باسلين ليس إلا ، الحرب مهنتهم ومثلهم الأعلى. أما الفرد فلم يكن له وزن ولا قيمة، وكانت الأخلاق والتهذيب النفسى الصحيح أموراً ثانوية ليست بذات بال . ولكن أسبرطة لم تستطع ، مع ذلك كله ، البقاء طويلاً فى جوار دولة يونانية أخرى كانت تخالفها فى المبادىء التى سارت عليها فى التربية ، فأثينا كانت ترمى فى التربية الى غرضين :

١ — الى مساعدة كل أمرىء على ترقية مواهبه ، و إبراز شخصيته من غير

أن تقصر تربيته كلها على مطالب المجتمع ومصالحه

٢ — والى إعداده لحياة جميلة سعيدة

أى أن التربية فى ذلك العصر العتيق كانت فيهـا فردية ، مع العناية أيضاً بحاجات المجتمع وتكاليفه . ولذا كان منها أكثر الفلاسفة المفكرين فى حين أن اسبرطة لم تنجب مفكراً واحداً له أثر فى حضارة العالم وعمرانه

وفى العصور الحديثة رأينا المانيا تحاول أن تسير على منهج يقرب مما سارت عليه اسبرطة قديماً، مع ملاحظة الفروق الكثيرة التى يقتضيها اختلاف العصور والآراء ، فكان شعارها دائماً « المانيا فوق الجميع » .

ولم تكن الحال معنا فى مصر بعيدة عن ذلك أيضاً ، ولكن من وجهة أخرى ، فقد جاء وقت قُصد فيه بالتعليم عندنا أن يكون مقصوراً على تخريج أناس يقومون بأعباء بعض المناصب الكثيرة فى الحكومة ، فيكونون كالآلات يعملون خاضعين لارادة سواهم . وانَّا لا نزال الى اليوم نحس أثر تلك السياسة التعليمية الماضية فى مظاهر الضعف البادية فى حياتنا الأقتصادية والأخلاقية

التوفيق بين هاتين الوجهتين فى التربية

ليس الفرد والمجتمع بالضدين المتباينين كل التباين ، ومن الخطأ أن يفكر المرء فيهما كأنهما شيئين مستقلين بعضهما عن بعض . فالانسان مدنىٌّ بالطبع . والاجتماع غريزة من غرائزه . فهو لا يستطيع أن يعتزل المجتمع ويعيش بمفرده ، قاطعاً ما بينه وبين الجماعة من الصلات ؛ وان فعل فقد تجرد عن الصفات التى صيرته « انساناً » ورفعته عن مستوى الحيوان . فالانسان لا معنى له ولا قيمة من غير المجتمع ، فالعلاقات التى بينهما لا يمكن أن تنفصم ، إلا إذا عاد الانسان إلى حيوانيته الأولى . فللمجتمع أثر كبير فى ترقيـة الفرد وصبغه بالصبغة الخاصة التى تميزه ، كما أن رقى المجتمع ناشىء من رقى أفراده ، ومن الروح السائدة بينهم

ان الفرد هو الوحدة التى تتكون منها الجماعة ، فرقيها وسعادتها برقيه هو وسعادته . فاذا عاملنا الفرد كآلة لخدمة المجتمع ومصلحته وحده ، ولم نراع أن نرقيه ونهذبه ونحتفظ فى الوقت نفسه بشخصيته واستقلاله لم نحصل على الغرض الذى رمينا اليه — وهو ترقية المجتمع والاحتفاظ بكيانه . فخير طريق تتبعه فى التربية يكون بتربية الانسان تربية فردية اجتماعية معا : أى بترقية كل شىء فيه الى الدرجة المستطاعة من غير أن ننسى أنه انسان ، وذلك الانسان يعيش فى مجتمع عليه واجبات وله حقوق . فيجب أن نوفق بين ما يقتضيه رقى كل منهما . وليس هذا بالشىء العسير . فهو يكون بتولية عملية التربية وجهة اجتماعية ، بتوقيف الفرد على العلاقات المختلفة التى بينه و بين العالم الذى يعيش فيه الآن طفلا وغداً رجلا . فنبث فيه أهم الصفات الخلقية الاجتماعية : كالعدل والتضامن ، والتعاون والايثار وحب العمل . لذلك نرى أن أول شىء تعنى به المجتمعات الآن هو التربية الصحيحة . فهى الزامية ومجانية فى أكثر البلدان المتحضرة . واليوم تسعى كثير من الممالك لزيادة المدة التى يقضيها كل شاب وطفل فى المدرسة الالزامية

ومن الجهة الاخرى ، فان المجتمع يجب أن يكون له أثر واضح فى العناية بحياة كل فرد من أفراده ، فيحوطه بالمؤثرات المختلفة : من مدارس ، ونظم اجتماعية وصحية ، وسياسية ، تساعد على نشأته ورقيه الى ما يقرب من حد كماله . فلكى نصل الى هذا الغرض الخلقى الاجتماعى لا بد من أن نلاحظ فى التربية الامور الآتية :

١ — ترقية عقل الطفل وتدريبه ليستطيع أن يدرك كل ما يطلب منه فى حياته ، وليستطيع أن يقدر القيمة الذاتية لكل ما يحيط به ، و يستفيد منه

٢ — ترقية جسمه ، وتوفير صحته عليه حتى يستطيع أن يقوم بكل مايطلبه منه ذلك العقل ، ولما له من الأثر الواضح فيه

٣ — ترقية أخلاقه وتوجيهها وجهة اجتماعية ليستطيع أن يوفق بين ما يتطلبه منه المجتمع وما يتطلبه هو لنفسه من الحياة الطيبة

٤ — تعليمه حرفة أو مهنة يكسب منها عيشه حتى لا يكون عالة على المجتمع

٥ — تعليمه خير الطرق للاستفادة من فراغه حتى تكون حياته أمتع له وأرغد

٦ — تعليمه واجباته التى عليه أن يؤديها للمجتمع ، وتعريفه كذلك حقوقه التى يجب أن يعمل حتى يستوفيها كاملة ، فيكون بذلك وطنياً مستنيراً عاملاً على ما فيه مصلحة بلاده وسعادتها

فاذا لاحظنا كل هذه الامور فى تربية الاطفال ووصلنا بهم الى غاية حميدة : ترقيتهم بواسطة المجتمع ، وترقية المجتمع بهم، ونكون فى الوقت نفسه قد أخذنا بما يجب الأخذ به من الأغراض السابقة مع تغليب الغرض الخلقى الاجتماعى عليها جميعاً ، من غير اخلال بما يجب أن يكون بينها من التوازن

فالغرض الأسمى الذى يجب أن نوجه عملية التربية نحوه هو اذن «الأخلاق» مع توسع كبير فى معناها . أو بعبارة أدق، هو تربية النشء تربية فردية ، اجتماعية تعدهم لحياة حافلة تتفق مع المثل العليا والأخلاق الاجتماعية السامية كل الاتفاق

وسائط التربية

المدرسة والبيت

لا تنتهى تربية الأنسان بانتهاء أيامه المدرسية ودخوله فى غمرات هذا العالم لكسب عيشه، وللقيام بما يتطلبه منه المجتمع من الواجبات الكثيرة المتعددة ؛ بل انه ليظل يتأثر بعوامل البيئة المختلفة ويستمر فى التعلم والتربى والاستفادة من خبرته ما دامت أخلاقه وعقله قابلة للتغيير والتعديل . ومعلوم أن هذه القابلية تقل كلما تقدم المرء فى العمر ، فتكون على أشدها فى طفولته وشبابه ثم تقل بالتدريج ثم عند ما يدخل فى دور كسب عيشه تؤثر فيه ظروف المهنة التى يختارها تأثيراً كبيراً وتطبعه بطابع خاص يجد أنه من العسير عليه أن يتخلص منه فيما بعد . وكذلك تؤثر فيه الأحوال الأجتماعية والنظم السياسية التى تسير عليها البلاد التى ينتسب اليها ، والمدينة التى يعيش فيها ، والحكومة الخاضع لها ، والحياة نفسها . ولكن هذه العوامل على ما لها من الأثر الكبير فى تعديل سلوك الانسان ، واكسابه الخبرة النافعة لا تبدأ عملها الا بعد أن يكون الفتى قد تأثر فى طفولته وشبابه بما هو أشد منها فعلاً وأقوى أثراً لانها تعمل فى دورى الطفولة والشباب حيث قابلية المرء للتشكل والتأثر تكون على أشدها . ومن جهة أخرى فانها تكون تحت المراقبة والاشراف . وتنحصر هذه العوامل التى يتسنى مراقبتها الى حد ما فيما يعرف بوسائط التربية .

ويراد بوسائط التربية البيئات الخاصة التى أهم وظائفها العمل على تربية الاطفال وتعهدهم قصداً — أى حيث تُسَلّط عوامل التربية المختلفة عمداً لينفعل بها الطفل ويتأثر ، ويكسب خبرات معينة يتشكل بها سلوكه .

وأهم هذه الوسائط : البيت والمدرسة

أثر البيت فى التربية :

البيت هو الواسطة الكبرى فى تربية الطفل الأولى وتهذيبه قبل أن تتلقاه المدرسة . وقد كان كذلك فى أدوار تاريخ التربية كلها من أبعد العصور الى اليوم ، ويجب أن يظل كذلك . اذ ليس شىء غيره يستطيع أن يقوم مقامه ويكون له نفس الأثر . فهو بيئة الطفل الاجتماعية الأولى تصوغه وتشكله حسب العوامل الفعالة فيها والروح السائدة بين أفرادها ، ان خيراً فخير وان شراً فشر . وان أثره وذكرياته لتبقى مع المرء فى المدرسة تؤثر فيما يتلقاه من دروس ويكسبه من خبرات ، ثم تلازمه طوال حياته متجلية فى كثير مما يفعل أو يقول

فالبيت أول « مدرسة » ينشأ فيها الطفل ويتأدب بآدابها . والأم ، كما قال « بستالتزى » ، مصدر كل تربية صحيحة يتأثر بها الطفل . فهى أول معلم له يحبه ويطيعه ، وحسب هذه المدرسة و « معلميها » يكون الطفل ، ثم المجتمع

والتربية ، كما قال « هربارت » ، تبدأ فى البيت ، والى البيت تعود . حتى اذا أخفق البيت فى غرس فضيلة ، او تكوين عادة ما فى نفس الطفل فقلما تستطيع ذلك قوة أخرى فيما بعد مهما كانت العناية والجهد . فهو قوة عليها يتوقف مستقبل الطفل وحياته . وظاهر ان العناية بالتربية اقدس واجبات الاسرة ، وأسماها

يرجع تأثير البيت فى التربية ذلك التأثير الكبير الى :

١ — ان البيت وحدة يرتبط جميع أفرادها بأواصر القرابة ووشائج النسب

٢ — شعور الاطفال باعتمادهم الاعتماد كله على رب العائلة ووليها

٣ — حسن معرفة كبار أفراد الاسرة بصغارها من حيث أمزجتهم ، وميولهم ، وطبائعهم النفسية مما لا يتيسر للمدرسة حتى الداخلية منها ، ففرق كبير بين عدد التلاميذ فى المدرسة و بين عدد الأطفال فى البيت الواحد

٤ — ان الطفل فى سنواته الأولى أسرع محاكاة ، وأشد قابلية للاستهواء ،

وتأثراً بما يقع تحت سمعه و بصره ، منه فى كبره

٥ — المحبة والعطف والصبر التى يعامل بها ، وشدة تحمس آله لترقيه وصحة نموه الجسمى والعقلى والأدبى

فالبيت بيئة طبيعية ، وهيئة قائمة على المحبة والتعاون ، فى حين أن المدرسة مهما حسنت فهى بيئة غير طبيعية . وللوالدين الفرصة الاولى فى تشكيل الطفل وصبغه وتوجيه ميوله وارادته ، فجهاز الطفل العصبى يكون فى الصغر على أشده مرونة ، وما استقر فيه فى الصغر تصعب إزالته فيما بعد . ذلك الى أن الوقت الذى يكون فيه الطفل معرضاً لتأثير البيت أطول بكثير من الوقت الذى يكون فيه فى المدرسة ففى الخمس السنوات الاولى يتعلم الطفل أشياء كثيرة وتنطبع فى نفسه صور شتى تكاد توازى كل ماسيتعلمه فى أى مرحلة من مراحل حياته كلها فيما بعد . فلما لهذه المرحلة من الأثر الكبير فى نشأة الطفل أخذ المربون يعنون كل العناية بالتربية المنزلية

«فبستالتزى» حاول أن يجعل مدارسه التى أدارها أو أنشأها تسير على نظام البيت، فى حين أن «فريبل» أوجد رياض الأطفال ، كما ان «روسو» تطلب ابعاد الطفل عن البيت لانه كان فى عصره فاسداً كل الفساد

ففى البيت يتعلم الطفل : التكلم وفهم الخطاب ، فلهجته وألفاظه وعباراته هى نفس لهجة أبويه وآله ؛ ومن وراء ما يكون من العبارات والألفاظ تتسرب الى نفسه الآراء والافكار المنتشرة بين أفراد البيت ، فيتخذ وجهة نظرهم فى الحياة ويصطبغ بصبغتهم ؛ كذلك يدرك الطفل كثيراً من الآداب والعلاقات الاجتماعية فيتعلم ضرورة الطاعة لمن لهم عليه سلطان، والعطف على من هم أصغر منه وأضعف، واحترام من هم أكبر منه سناً وكل من لهم عليه فضل وسلطان ؛ وفيه يتدرب على الصدق فى القول ، وعلى الشجاعة الأدبية ؛ كما يتعود عادات كثيرة تلازمه طول حياته — أهمها النظام والترتيب فى كل ما يعمل ، والنظافة الشخصية ، والتأدب

فى القول ، وحسن المشية ، وصحة الجلسة ، ورعاية ما لغيره من الحقوق واحترامها ؛ كذلك فيها تتدرب حواسه على دقة التمييز ، وعقله على الملاحظة الصحيحة حسب ما يعرض له من مختلف الأشياء . وتلك هى الخطوة الأولى فى التربية العقلية كما عرفنا من قبل

فحسب التربية المنزلية تكون اذن

١ — صحة الطفل العامة ، وتربيته الجسمية
٢ — تدرب حواسه وعقله على الملاحظة والانتباه
٣ — عاداته الشخصية وآدابه الاجتماعية
٤ — مقدار ما لديه من العبارات والالفاظ
٥ — انواع هذه العبارات والألفاظ وملاءمتها للاحوال الاجتماعية المختلفة
٦ — لهجته وصحة مخارج ألفاظه
٧ — نظرته الى الحياة فيما بعد

من ذلك يتضح لنا ما للبيت من الأثر الكبير فى التربية ، ففيه توضع أسسها كلها العقلية والجسمية والخلقية ؛ وانه لواجب وطنى حتم على الآباء أن يعنوا العناية كلها ببيوتهم من حيث هى مهد ينشأ فيه الجيل المقبل ويتربى ، كما يعنون بها من حيث هى ملجأ راحتهم ومصدر سعادتهم . ولا شك فى أن هذه العناية أول خدمة يقدمها الفرد لأمته فى سبيل الاصلاح والرقى الاجتماعى

أما اذا لم يعنَ الأبوان بالتربية المنزلية فان الآية تنعكس ويصبح المنزل مباءة افساد وتسوىء أخلاق ، فعندئذ ينشأ الطفل على الاهمال والتواكل ، والكذب والبذاءة ، والخداع ولن تستطيع مدرسة ما ، بعد ذلك أن تقوم أخلاقاً يرضت ونمت فى مثل هذه البيئة الفاسدة ، وان استطاعت فذلك بعد جهد جهيد . والمدرس فى مصر عادة أثقل واجباً من كثيرين من زملائه فى البلاد

الاوروبية الراقية ، اذ عليه أن يحاول اصلاح ما يفسده البيت ، فضلا عن أعماله العادية الأخرى

٢ — المدرسة : وظيفتها وأثرها .

مهما عُنى الأبوان بتربية الطفل وتعليمه فانهما لا يجدان لديهما من الوقت ، ولا فى نفسيهما من الكفاية والدربة ، ما يمكنهما من الاستمرار فى القيام بهذا الأمر الخطير على وجهه الأكمل ، فلديهما من الأعمال الأخرى الشىء الكثير ؛ ذلك الى أن تقدم العمران اقتضى بالضرورة توزيع العمل وتقسيمه حتى يقوم كلٌّ بقسط خاص منه يتوافر عليه ويتقنه أيما اتقان

فللوالدين وظائف وأعمال أخرى بجانب ما عليهما من تعهد الطفل وتربيته . اما المدرسة فوظيفتها الأولى التربية والتعليم ، فهما عملها ومن أجلهما وجدت . وهى ، وإن كانت لا تستطيع أن تحل محل البيت تماماً من حيث تهذيب النفس وتقويمها ، فهى فى الواقع الوساطة الوحيدة للتعليم .

ليس عمل المدرسة مقصوراً على التربية العقلية وحدها كما يتبادر للذهن ، وكما هو سائع فى مدارسنا ؛ فمهمتها الكبرى توقيف التلاميذ على مظاهر الحياة التى تحيط بهم ، اجتماعية كانت أو طبيعية؛ وتدريب سلوكهم وتعديله تعديلا يجعلهم ملائمين للحياة العامة ، عاملين على ترقيتها واطرادها ، متمتعين بها كل التمتع . فعملها يمس الحياة من نواح عدة .

فالمدرسة هى الحلقة بين البيت والحياة العامة . فهى بيئه وسط بينهما ، أوسع من البيت وأضيق من الحياة خارجها . تتاقى الطفل من الأول وتعده للثانية أعداداً صحيحاً . لذلك يجب أن يكون بين الحياة المدرسية وما تسير عليه من النظم ، و بين نظم للمعيشة فى المجتمع والحياة الاقتصادية فيه والآمال والمثل العليا التى تسوده أوجه اتصال عدة وشبه كبير . وذلك الرأى هو أحدث الآراء فى التربية الآن .

وأكبر الممثلين والمدافعين عنه الفيلسوف المربي جون ديوى الامريكي . ولذلك نرى أن كثيراً من المدارس الحديثة قد تغيرت تغيراً كبيراً عما كانت عليه من قبل : وأصبحت المدرسة تُعد للحياة فعلاً ، ولاتقنع بما تكسبه التلاميذ من معرفة ومهارة .

فالمدرسة الآن مدرسة عاملة نشطة تكسب الطفل خبرات تنفعه فى حياته التى ينتظر أن يحياها ، أو يجب أن تكون كذلك

ولكن المدرسة تمتاز عن المجتمع بخلوها من العوامل الضارة والدوافع الوضيعة التى تجيش فى صدور الأفراد . فهى المجتمع مُصغراً ومُنقى مما فيه من الشوائب الضارة المؤخرة للرقى الصحيح

وكما انها الحلقة بين البيت والعالم ، فهى كذلك الوسيط بين البيت والحكومة .

فالمدرسة رمز لما يبذله الآباء والمجتمع عامة ، والحكومة خاصة ، فى سبيل تربية الجيل المقبل وترقيته . فهى مثال قائم لعناية الحكومة بالشعب و برقيه الأجتماعى ، واعتراف حى بما عليها من الواجب القومى

ومعلوم أن للحكومات الرشيدة أغراض كثيرة ومُثُل عليا تعمل على ابلاغ المجتمع اياها ؛ وهذا لايتسنى الا بأن تغرس فى نفوس النشء وهى غضة مرنة الصفات والعادات الموصلة الى هذه الغايات حتى يشبوا عليها كباراً . ففى المدرسة يدرك الطفل كثيراً من التكاليف والنظم الاجتماعية ، وضرورة اتباعها والسير عليها . فيعرف معنى العدل ، والطاعة ، واحترام القانون لانه القانون ، والخضوع لرأى الغالبية ، والتضحية بالنفس والوقت فى سبيل الحق ومصلحة الجماعة ، كما يعرف أن حريته مقيدة بحرية سواه ، وأن القانون يحرس الحريات المختلفة من أن يتعدى عليها أحد . ومما لاشك فيه الآن أن المدرسة تستطيع أن تغير نظام المجتمع ووجهة نظره تغييراً دائماً محسوساً ، أو تحتفظ بنظمه العتيدة قائمة على مدى الأجيال من غير تعديل فيها أوتبديل لها اذا تصورت أن فى ذلك احتفاظاً بكيانها وقوميتها . فخير مثل للحالة الأولى اليابان والمانيا ،

كما أن الصين خير مثل للحالة الثانية . فالمدرسة خير آلة لأصلاح المجتمع وترقيه وذلك لان لها نفوذاً خاصاً وروحا عامة تعم كل المشتغلين فيها وتؤثر فيهم تأثيراً عظيما ؛ وحسب ما بهذه الروح من القوة والضعف يكون أثر المدرسة فى أخلاق التلاميذ وسلوكهم . فنظام المدرسة الدقيق وما بها من منافسة والعاب رياضية ، وعلاقات اجتماعية تجعل لها قيمة خاصة فى التربية . ويرى ذلك جليا فى كثير من مدارس انجلترة المشهورة مثل مدرستى أيتن ورَجبى فقيمة المدرسة بما تبثه فى تلاميذها من صفات الرجولة وحب العمل والاعتماد على النفس ، لا بما تزودهم به من معرفة ومهارة فحسب . فموقعة « وترلو » كسبها الانجليز فى ميادين مدرسة « ايتن » . والى المدرس الالمانى يرجع الفضل فى انتصار بلاده على فرنسا فى حرب السبعين ، ولقد كان هو السبب كذلك فى انتصارها فى ميدان الاقتصاد كما نصرها فى ميدان الحرب والسياسة

على أننا يجب أن نذكر أن ما للمدرسة من الشأن فى تربية الاطفال لايرجع الى أنها أقوى أثراً من البيت ، أو من المجتمع أو من الحياة نفسها ، ولكن أهميتها تنحصر فى أن عوامل التربية فيها ممكن مراقبتها والاشراف عليها الى حد لا يتسنى فى المجتمع أو البيت أو الحياة العامة

٣ — الصلة بين البيت والمدرسة :

أن كلا من المدرسة والبيت يرمى الى غرض واحد ويعمل لغاية واحدة هى تربية الطفل ، ولذا يجب أن يكون كل منهما على اتصال بالآخر يعاونه على القيام بعمله النبيل ؛ فمن الخطأ أن يظن الوالدان أن واجبهما فى تربية أطفالهما مقصور على أن يبعثا بهم الى المدارس ، كما أنه من الخطأ كذلك أن تظن المدرسة أنها وحدها القائمة بتربية الطفل وتعديل سلوكه ، فالبيت خير ما يعينها على بلوغ غايتها من أقصر طريق و بأقل جهد . واذ كان البيت فى مصر أبعد من أن يكون قد بلغ المكانة اللائقة به من النظام والعناية بالصحة وبالاخلاق ، أصبح واجب

المدرسة المصرية ولا سيما الأولية منها ، ورياض الاطفال ، كبيراً شاقا من حيث ضرورة اتصالها بالبيت والعمل على تحسينه وترقيته

فكى يكون عمل المدرسة ناجحاً ، وأثرها دائما فى العقل والخلق وجب أن توثق الصلة بينها و بين البيت . فيجدر بالابوين أن يهتما بأعمال المدرسة التى فيها ابناؤهما كل الاهتمام ؛ وأن يساعداها على القيام بواجباتها الكثيرة نحو أبنائهما . ومساعدة المدرسة انما هى مساعدة الابن أو البنت نفسها على الترقى الصحيح . فواجب على الآباء :

(١) أن يعنوا بالبيت ونظامه حتى يكون ما يوحيه الى الطفل نافعاً قيما

(٢) و بصحة الاطفال و بأخلاقهم فلايتساهلون معهم فيما يضر بهم فى النهاية

(٣) أن يحترموا المدرسة والمدرسين ؛ فلايصدر منهم من الانتقاد ما يحقرها فى عين الطفل

(٤) تنبيه المدرسة الى كل شذوذ خلقى، أو تقصير الاطفال فى تأدية واجباتهم المختلفة مدرسية كانت أو اجتماعية

(٥) الاهتمام بتقارير المدرسة المرسلة اليهم، و بنصائحها الخاصة بمعاملة الأطفال

(٦) الاهتمام بالطفل من الوجهة الاجتماعية ولا سيما فى أوقات فراغه

(٧) عدم التدخل فى شئون المدرسة أو الوقوف فى سبيل قيامها بعملها . كأن لا يسمحوا للطفل بالانقطاع عن المدرسة ما لم يكن السبب قسريا كالمرض مثلا .

أما المدرسة فواجب عليها أن تبذل جهدها فى استهواء الآباء الى الاهتمام بشئونها وأعمالها

(١) فتدعوهم الى حفلات خاصة بهم ، ليعقد فيها التعارف بين المدرسين وآباء التلاميذ ، أو الى حفلاتها العامة ، حتى يرى الآباء أعمال أبنائهم فيفخرون ، و يزدادون عناية بهم وانتباها اليهم

(٢) أن تبعث اليهم فى فترات منظمة بتقارير عن تقدم تلاميذها أو تأخرهم وان تكون هذه التقارير صحيحة غير مكذوبة ومعنياً بها العناية الكافية حتى تستحق العناية والاهتمام من الآباء

(٣) درس ميول الطفل ومعاونته على اختيار العمل أو المدرسة التى يلتحق بها بعد مغادرته مدرسته التى هو فيها

(٤) ارشاد الطفل الى خير الوسائل التى يقضى فيها وقت فراغه ليتمتع به ويستفيد منه

الطفل

ودراسة الاطفال

١ — بداية العناية بتفهم الاطفال ودرسهم

كان الناس فى الأزمنة الماضية يعتقدون أن الطفل ليس سوى « مختصر » رجل ، فيه جميع ما فى الرجل (أو المرأة) من عقل وغرائز وميول فطرية ظاهرة ، وفعّالة من البداية ، وانما مصغرة موجزة . وهذه نفسها تكبر وتزداد كلما كبر الطفل ونما . وعلى ذلك كانوا يعاملونه حسب هذا الاعتقاد ، فيتطلبون منه أن يقوم بانواع الاعمال التى يقوم بها الكبار ، الا انهم كانوا يراعون أن يكون مقدارها متناسباً مع جسمه الصغير وقوته الضئيلة

أما زمن الطفولة نفسه فلم يكن فى نظرهم إلا وسيلة لدور آخر أهم منه وأفضل ، فكلما أسرع الطفل فى مغادرته كان خيراً له وأنفع

وكانوا الأطفال يكلفون السير على طرق تفكير الكبار ومحاكاتهم فى أعمالهم ، وتتبع آمالهم ؛ كما كانوا يدرسون اليهم على صغرهم الأمور و« المسائل » التى ستصادفهم فى المستقبل عند ما يكبر الواحد منهم ويصير رجلا . ولكن ما يروق الراشد ويهمه لايروق الطفل ولايشوقه ، لانه لايملك من بُعد النظر وقوة الادراك ما يمكنه من الاهتمام بأمور لا تدخل فى دائرة حياته الحالية . فمن العبث أن نتطلب منه أن يفكر تفكير الرجال ، ويعنى بأمورهم ، كما هو محال علينا أن نستطيع اكراهه على أن يصبح رجلا قبل أن يبلغ سن الرجال . كذلك كان الناس يحكمون على أعمال الطفل ، ويقيسونها بمقاييس أعمال الراشدين ، فيصفونها بالخير والشر ، والصواب والخطأ حسب المعايير التى وضعها المجتمع للناضجين المكلفين

لقد ظهر كثير من المربين قبل روسو[١] . ولكن من اليوم الذى كتب فيه هذا الفيلسوف الفرنسى كتابه (أميل) ودعا الناس الى تفهم الطفل والعناية به ، تغيرت آراء الناس تدريجاً ، وأخذت الابحاث تكثر فى تفهم هذا المخلوق الغريب ودرس طبائعه . فكتب «پستالتزى»[٢] و«فريبل» (١٧٨٢ — ١٨٤١) وكان لهما ضلعاً كبيرة فى تغيير الرأى السائد فى تربية الاطفال وفى طرق تعليمهم ، ثم تزايدت العناية بالأطفال وشئونهم زيادة كبيرة ، ورصد كثيرون من العلماء والباحثين جزءاً كبيراً من وقتهم على درس الطفل درساً علمياً صحيحاً ، فنشأ من ذلك ابحاث كثيرة نجم عنها موضوع جديد مستقل بنفسه هو (دراسة الأطفال) ، كان لتقدم علوم الحياة ، ووظائف الأعضاء وعلم النفس ، وعلم الانسان ، ومذهب النشوء والأرتقاء أثر كبير فى تقدمه هو . ومن ذلك كله تبين للناس أن الطفل ليس مختصر رجل ، بل هو مخلوق آخر يكاد يكون مستقلا عنه الاستقلال كله . فهو يخالف الرجل الراشد كل المخالفة فى نمو جسمه ، وفى تناسب أعضائه ، وفى طرق تفكيره ، وفى وجدانه ، وارادته وميوله وطرق التعبير عن حاجاته المختلفة اللازمة له.

فهو لا يرى هذا العالم بالعين التى يراه بها الرجال ، بل هو لديه عالم آخر لا يدرك الرجال حقيقته الا اذا وضعوا أنفسهم موضع الطفل فتذكروا طفولتهم فى الماضى وتدلوا الى مستواه ليدرسوا طباعه . وعالم الطفل هذا يتغير فى كل دور من أدوار نموه العقلى والجسمى . فالعين التى ينظر بها اليه فى سنته الثامنة ، غير العين التى ينظر بها اليه فى سنته الثامنة عشرة .

فالطفل طفل دائماً ، وليس مصغر رجل ، ولا يبلغ دور الرجال الا تدرجاً

---

(١) كاتب وفيلسوف فرنسى كبير ، عاش فى القرن الثامن عشر ١٧١٢ — ١٧٨٤ كان لكتاباته الاجتماعية والفلسفية أثر كبير فى الثورة الفرنسية . وقد أخرج كتابه « أميل » أو « فى التربية » سنة ١٧٦٢ فكان له فيها أفضل الاثر على الرغم مما فيه من المتناقضات والمغالاة .

(٢) كان لبستالتزى (١٧٤٦ — ٢٨٢٧) طفل عكف على درسه وملاحظة نموه وندوين ما يعتريه من التغيرات .

و بعد أن يمر فى نموه وترقيه بعدة مراحل متصلة بعضها ببعض أتم اتصال ، ولكل منها مميزاتها الخاصة بها . ولا يكون ترقى الطفل صحيحاً الا اذا أخذ حظه من كل مرحلة من هذه المراحل كاملا . ومن المقرر الآن فى علم النفس انه كلما كانت حياة الطفل حياة طفولة حقاً من غير أن تثقل بواجبات الرجال وتكاليفهم كان ذلك أفضل له وأفيد فى رجولته . فالطفولة مرحلة من مراحل النمو قائمة بذاتها ، ولها أهمية فى نفسها ، لا لأنها طريق الى مرحلة أخرى أهم منها — مرحلة الرجولة ، فينبغى أن يترك الطفل يحيا حياة الأطفال و يستمتع بها قبل أن يحيا حياة الرجال .

لقد كانت هذه الحقائق مجهولة قبل أن يهيب «روسو» بالناس الى تفهم أطفالهم ودرسهم ومعاملتهم كأطفال ، فاحدث كتابه (اميل) ثورة فى عالم التر بية الحديثة . فأصبح « الطفل » نفسه هو موضع العناية والاهتمام بدل أن كانت « المادة » التى يراد تعليمها . وذلك مما يميز التر بية الحديثة الآن عن التر بية القديمة كلها . فلم يعد التدريس للاطفال يسير على نمط التدريس للكبار ، بل ان كل مرحلة من مراحل النمو لها طرق خاصة فى التدريس . وذلك لاختلاف كل مرحلة عن الأخرى فأصبحنا الآن نهتم بغرائز الطفل وميوله العامة ، وما يتجلى فيه من النزعات ، وطرق تلبيته لما يستثيره من العوامل المختلفة ، وكيفية ادراكه وتفكيره . ولقد بلغ الاهتمام بذلك درجة قصوى حتى سمى العصر الذى نحن فيه « بعصر الطفل »

على انه يجب ألا نقصر كل اهتمامنا فى هذه الابحاث الجديدة المتعلقة بالطفل على درس طبائعه وغرائزه الحيوانية وميوله الفردية وحدها ، بل لا بد لنا من أن نعرف كيف نجعل هذه الطبائع والغرائز صالحة لعصرنا الحاضر ملائمة لنظامنا الاجتماعى فالوسط الذى نعيش فيه الآن يخالف الأوساط الطبيعية والاجتماعية السالفة التى كان يعيش فيها أجدادنا الأولون الذين ورث الأطفال عنهم أكثر غرائزهم وميولهم . فالواجب علينا فى التر بية أن نجعل نصب أعيننا شيئين متلازمين هما :

١ — ترقية الطفل من كل الوجوه مسترشدين فى ذلك بأطوار نموه وترقيه

٢ — ان هذا الطفل سيعيش فى المستقبل فى وسط اجتماعى راق ، فلا بد من أن يتهيأ للمعيشة فى ذلك الوسط ويعد له . وذلك لا يتيسر الا بعد أن ندرس الطفل دراسة علمية صحيحة مفصلة . لهذا أصبحت الآن هذه الدراسة من أهم مايزود به المدرس ، ويُدَرب عليه .

٢ — معنى الطفولة وأهميتها

« الطفولة » هى المدة التى يقضيها أبناء الانسان والحيوان وهم معتمدون كل الاعتماد على والديهم فى الحصول على مطعمهم ومشربهم وعلى الدفاع عن حياتهم . وتختلف هذه المدة باختلاف أنواع الحيوان ، فالسمكة لا طفولة لها ، وصغار الطير تتم نضوجها فى مدة وجيزة

وأما الطفل البشرى فيولد لاحول له ولا قوة ، لا يستطيع إطعام نفسه ، أو التحرك من مكانه مدة ليست بالقصيرة ؛ ويظل جسمه غير تام النمو سنوات طويلة لا تقل عن الخمسة والعشرين ؛ فالانسان أطول الحيوانات طفولة ولكنه فى الوقت نفسه أرقاها جميعاً مرتبة وادراكا وأكثرها ذكاء . من هذا استنتج الباحثون : انه كلما ارتقى جنس الحيوان طالت مدة اعتماد صغاره على كباره أى طالت مدة طفولته ، فطول مدة الطفولة يصحبه رقى فى الادراك ؛ فالانسان أرقى جميع المخلوقات من حيث نشوء أجسامها وعقولها ، وصغاره أطولها[1] طفولة ، وهو أكثرها ذكاء وأقواها إدراكا .

فليست العلاقة اذن التى بين الذكاء وطول عهد الطفولة عرضية. فالطفولة مجال فسيح للرقى العقلى . وذلك لأن أجسام الصغار وعقولها فى ذلك العهد تكون مرنة ، فيمكنها عندئذ التعلم والتدرب فى كنف آبائها ، على مايجعلها فيما بعد صالحة للمعيشة

---

(١) بالاضافة الى عمره

فى بيئتها . وهى شديدة الحاجة الى هذا التمرن لأن غرائزها وميولها ليست ثابتة كثبات غرائز كثير من الحيوانات الأخرى . فلا غرو أن يولد الانسان ، وهو أطولها طفولة ، مزوداً بميل كبير وقابلية عظيمة للتغير والتعلم حتى يستطيع جعل نفسه صالحاً للمعيشة فى بيئته الكثيرة التغير كذلك . وفى ذلك نفع عظيم للجنس البشرى ، اذ به يستطيع أن يصبح قادراً على تغيير عاداته وميوله كما يقتضيه تغير أحوال بيئته التى يعيش فيها ، وكما تقتضيه أيضاً سنة التقدم والعمران . ولولا هذا لوقف الانسان عن الرقى واستوى فى ذلك مع الحيوانات الأخرى

وتكون هذه القابلية العظيمة التى لدى الانسان على أشدها فى أوائل العمر ؛ ولا تكمل مميزات الانسان الراشد ويتم نموه الا بعد خمس وعشرين سنة . وعهد الطفولة يكون فى المجتمع المتحضر الراقى أطول منه فى المجتمع القريب من البداوة والفطرة . فكلما ارتقى الانسان فى العمران ، واتسعت حضارته ، وزادت حاجاته ، زاد عهد طفولة أبنائه طولاً ، حتى يكون المجال لديهم كبيراً والوقت فسيحاً للتدرب والتعلم . فدور الطفولة هو دور الاستعداد والتهيؤ للحياة .

من ذلك يتضح لنا أهمية هذا الدور . فيحسن أن نطيل عهده فى كل فرد ، حتى يتمكن من أن يتغير ، حسب ما تقتضيه بيئته . أى أنا بدلاً من أن نأخذ الأطفال ونضطرهم الى العمل لاكتساب عيشهم ، ندعهم يتعلمون فى المدارس الى أقصى حد تسمح به الظروف الاقتصادية للابوين والمجتمع ؛ فان الشخص الذى يبدأ فى كسب عيشه قبل تمام نموه ، ربما وقف عن النمو فيخسر خسارة كبيرة ، ولا يستطيع مجتمع رشيد أن يدع ذلك النمو يقف لقاء عدة سنوات يعملها الفرد فى عمل كثيراً ما يكون قليل القيمة والقدر

وفضلا عن هذه الاهمية السابقة فان كثيراً من الفضائل الاجتماعية فى الانسان قد نشأ من طول اعتماد الصغير على أبويه . فالمرأة كانت بطبيعة أحوالها مجبرة على البقاء مع أطفالها المعتمدين عليها الاعتماد كله ، فأصبح الرجل بذلك حامياً لهم ،

يسعى لكسب عيشهم . ومن طول هذه المعاشرة الاضطرارية تكونت الأسرة ؛ ثم من الأسرة نشأت القبيلة ، ثم الحكومات فيما بعد .

وكذلك الحال فى كثير من الفضائل النفسية الاجتماعية كالمحبة ، والعطف على الضعيف ، ونصرته ، والتعاون ، والتضحية ، والشجاعة والاخلاص فى الذود عن الحرمات ، فأنها كلها نشأت فى الاسرة بضرورة الحاجة اليها ؛ ثم تحولت الى حد كبير فى العصر الحديث الى محبة الأوطان ، والاستماتة فى الدفاع عنها ، أو الى محبة الحق والعلم والدفاع عنهما والتضحية بكل عزيز فى سبيلهما

٣ — أدوار الترقى ومراحله

ان حياة المرء وحدة كاملة لا تتجزأ ، ولا يمكن تقسيمها الى أقسام أو أدوار محدودة بحدود اصطناعية أو طبيعية . فلا نستطيع أن نقول إن الطفل صار شاباً فى يوم كذا ، أو رجلا فى يوم كذا ، أو أن الطفولة تبدأ من يوم الميلاد الى اليوم الخامس والستين بعد الثلثمائة من السنة الثانية عشرة مثلا ؛ فنمو المرء وترقيه يسيران سيراً مستمراً متصلا غير منقطع حتى يتم نضوجه ويبلغ كماله

ولكن مع هذا كله فان الغرائز والميول ، والقوى المختلفة ، بدنية كانت أو عقلية أو خلقية ، أو اجتماعية لا تولد كلها مع الانسان كاملة ، ولا هى تسير فى نشوئها ونموها بدرجة واحدة . ولكنها تظهر فى أوقات معينة من حياة الفرد تكون فيها واضحة كل الوضوح . فعلى حسب ظهور هذه القوى واضحة جلية ، نستطيع أن نقسم عمر الفرد الى مراحل مختلفة ، كل مرحلة تمتاز بصفات خاصة تغلب عليها . وهذه الصفات تتغير تدريجاً ويبدو غيرها بعدها كذلك ، أو تبلغ هى قوة كبيرة فى دور آخر يتميز بها . وقد يكون النمو سريعاً فى بعض الأدوار وبطيئاً فى غيرها. وهكذا نقول أن لنشوء الانسان وترقيه العقلى والجسمى أدواراً شتى متصل بعضها ببعض ؛ ومع ذلك فكل منها يختلف عن سابقه اختلافاً غير

قليل . فكل دور له مميزاته الكثيرة الخاصة به ، وصفاته التى تميزه عن سواه

ولقد اختلف الباحثون بعض الاختلاف فى تقسيم حياة الانسان الى أدوارها ، كما أنهم اختلفوا فى تسمية كل دور . على أن هذا الاختلاف ليس بكبير الأهمية ولا يمس جوهر الأدوار ومميزاتها . فمنهم من يبالغ و يعد دور الطفولة يبدأ من الميلاد الى الخامسة والعشرين — أى الى السن التى يتكامل فيها نمو جميع أعضائه . ومنهم من يعد غاية هذا الدور بدء الفتى فى كسب عيشه . فالطفولة عندهم هى المدة التى يكون فيها الفتى معتمداً على أبو يه من الوجهة الاقتصادية . ولكن هذه المدة كثيرة الاختلاف والتغير لاختلاف الطبقات الاجتماعية . ومنهم من يقسم الحياة الى مراحل حسب جهة واحدة من النمو : العقلى أو الجثمانى أو الاجتماعى. على انا قد اخترنا التقسيم الآتى وهو أقرب الى الصواب من غيره لأنه يشمل تطور الحياة فى جملتها : عقلية كانت وجسمية وخلقية

١ — مرحلة الطفولة : من الميلاد الى السنة الثانية عشرة

٢ — « المراهقة : من السنة الثانية عشرة الى الرابعة عشرة

٣ — « الشباب : من السنة الرابعة عشرة الى الخامسة والعشرين

٤ — « الرجولة : من السنة الخامسة والعشرين الى الستين

٥ — « الشيخوخة : من الستين الى الممات

١ — دور الطفولة

تنقسم هذه المرحلة الى أدوار أخرى

ا — : السنوات الثلاث الأولى

ب — : من الثالثة الى السادسة

ج — : من السادسة الى الثامنة

د — : من الثامنة الى الثانية عشرة

١ — السنوات الثلاث الاولى

تكون أعضاء الطفل عند الميلاد غير مستكملة نموها ، وتكون النسبة بين بعضها و بعض غير ما هى عليه عند الكبير . فنسبة حجم رأس الطفل أو طول يديه لا تتناسب مع جسمه الصغير . فلو فرضنا أن انساناً حافظ على النسب التى تكون بين أعضائه بعضها و بعض عند الميلاد ، لكان فى شكله أعجوبة لم يألف الناس رؤيتها . على ان النمو فى هذه المرحلة يكون سريعاً جداً .

تكون حواس الطفل فى البداية غير قادرة على تأدية وظائفها المعروفة . فالسمع يكاد يكون معدوماً ، حتى ان من الأطفال من يبقى أصم نحو ثلاثة أسابيع . وحاسة البصر تحس الضوء والظلام احساساً غامضاً ليس إلا ، فلا يستطيع الطفل أن يميز ما أمامه من الألوان والأشكال وغيرها إلا بعد زمن طويل . أما اللمس فيكون قوياً ، ولا سيما فى راحتى اليدين والفم والأخمصين . وأما الشم فيكون ضعيفاً جداً . وتكون الخلايا العصبية غير مترقية ، وليس فى مخه الا القليل من الأعصاب الرابطة. أما من حيث الحركة فلا يكون الطفل فى البداية قادراً الا على بعض حركات منعكسة غريزية كالمص ، والبلع ، والصراخ ، وتحريك الأصابع والجفون ، وذلك لأن أعصابه وعضلاته لا تكون فى هذه المرحلة تحت سلطانه وارادته ؛ ثم يصبح بالتدرج قادراً على تحريك يديه ورجليه حركات ارادية غير منتظمة ، ثم يستطيع استبقاء رأسه وجذعه معتدلين ويتمكن من تحريك يديه ورجليه حركات كبيرة منتظمة ؛ وذلك لأن العضلات الكبيرة — كعضلات الذراعين والساقين هى أول ما يترقى منها فى الطفل و يرتبط ارتباطاً توافقياً بأعصابها المحركة . أما الحركات الصغيرة التى تستلزمها بعض الأعمال الدقيقة ، فلا تكون فى مقدور الطفل إلا بعد تعلم شاق . وكذلك الحال فى الحبو والمشى فانه لا يتعلمهما الا بعد عناء كبير ، وعندئذ تتسع دائرة تجاربه وخبرته بما فى البيئة حوله . و بعد تعلمهما تتسع «دنياه» تساعاً كبيراً لأنه يجد نفسه قادراً على الانتقال من مكان الى آخر

أما من الجهة العقلية فان شعور الطفل الحديث الولادة يكون فى البداية مكوناً من احساسات غامضة مهوشة مضطربة ؛ ثم يقل هذا التهوش تدريجا فتتدرب حواسه على الادراك . وبعد ان يمشى وتتسع دنياه يزداد فيه حب الاستقصاء عن الأشياء التى حوله ، فيسأل عن كل شىء يقع عليه بصره ، كما أنه يتناول كل شىء تقع عليه يداه ليفككه وليرى ما هو . وفى السنة الثالثة تصبح المؤثرات الخارجية من الحوادث والأشياء ، ذات قيمة عند الطفل ، لانه يأخذ من هذه السنة فى تذكر ما حوله ، وتنطبع فى نفسه صور الناس والأشياء ؛ فقليل من الناس من يستطيع أن يذكر شيئاً قبل السنة الثالثة . ويكون كذلك قد تعلم نطق كثير من الألفاظ والعبارات ، فيستطيع أن يقرن المسمى باسمه ، والشىء بوظيفته أو فائدته .

ب — من السنة الثالثة الى السادسة

يستمر الجسم ينمو سريعاً فى هذه المرحلة، ولكن بسرعة أقل مما فى التى قبلها. تزداد فى هذا الدور قدرة الطفل على تحريك جسمه وأعضائه حركات كبيرة متزنة ، حسب إرادته . وفيه يكون أقدر على ضبط هذه الحركات منه فى الدور الاول الذى قبله، فتصبح منتظمة ، متناسبة ، بعد أن كانت مضطربة غير متلائمة . ثم تزداد قدرته على القيام بحركات أصغر منها ، فيقدر أن يزرّ ملابسه، أو يربط حذاءه مثلاً . أما الحركات الصغيرة جداً التى يستلزمها الرسم والكتابة فانها تكون شاقة عليه متعبة له بعض التعب

والطفل فى هذا الدور يكون قلقاً كثير الحركة لايستطيع السكون لحظة ، فهو يجرى وراء كل شىء ، واذا عمل شيئاً فبكل جسمه . فالحركة أظهر شىء فيه ، وفيها تتجلى حال الطفل العقلية ، كما تبدو فيها حال وجدانه — انفعالاته وعواطفه المختلفة، ولذا قد يسمى هذا الدور «دور اللعب» . ومثل الانسان مثل صغار جميع الحيوان ،

فكلها تلعب وتبدى نشاطا كبيراً فى صغرها . والاطفـال لا تقصد من وراء لعبها غرضاً ما ، فهى تلعب لأجل اللعب نفسه ، تندفع اليه من تلقاء نفسها ، فهو ظاهرة من ظواهر نموها الطبيعى .

وللعب فائدة كبرى ، فهو المسرح الذى تتجلى عليه غرائز الجنس البشرى الماضية ، وظهورها فيه ينفس عن المرء، ويصرف طاقة مدخرة فى جهة نافعة . اذ به يقوى كثير من عضلات الطفل وأعضائه ، وتترقى فيه القوى والصفات التى ستكون ذات شأن كبير لديه فى المستقبل . فهو أقوى عامل فى ترقية الطفل وتقدمه ، لانه تدريب له على « أعمال » الحياة وعلى « ملاهيها » أيضا ؛ فهو وسيلة لاعداد الطفل لحياة الكبار. ولما كان اللعب شيئاً فطرياً فانه يكون عادة مصحوبا بالسرور و بعدم الشعور بالسأم ، والتعب السريع .

ولا تساع العالم أمام الطفل من أجل قدرته على الحركة والتنقل ، يزداد ميله للوقوف على كنه ما حوله ، فيكثر من الاسئلة عن هذا وذاك . ففيه يكون شديد الاستطلاع ، كثير السؤال عن كل شىء يصادفه ، حتى أن هذا الدور قد سمى أيضاً بدور السؤال .

أما من حيث الانتباه فالطفل يكون مشتته سريع التنقل من شىء الى آخر . و يكون الانتباه دائماً حسياً — أى لا يتوجه الا الى الاشياء المحسة وحدها

ومن أهم ما يبدو فى الطفل فى هذا الدور سعة الخيال ، والميل الى التقليد والمحاكاة ، وكلاهما يظهر فى لعبه ظهوراً تاما و يعين عليه

فالخيال يتسع فى هـذه السنوات الثلاث اتساعا كبيراً حتى يبلغ أقصاه فى آخر السنة السادسة عادة ؛ و يظهر أثره فى كل أعمال الطفل وميوله. فهو يرى كل شىء حسب ما يصوره له خياله ، فيصبح الكرسى فى نظره قطاراً متحركا يملأ الجو بدخانه ، و يصم الآذان بصفيره ؛ وتصبح المساند والعصى خيلا مسومة وأفراساً مطهمة ، تسمع صهيلها من بعيد ؛ وليس يصعب عليه أن يبنى قصوراً من الرمل

وقناطر من الورق ، ويقود الجند المظفرة ، ويقبض على اللصوص ، ويسبح على البسط ، ويكتب على الأبواب ، وينقش الحيطان بنقش يعجز عنه أكبر فنان !

وقوة الخيال هذه تدفعه **الى الشغف بالقصص والاساطير** الغريبة ذات المواقف المدهشة . فهو يصغى اليها بكل جوارحه فرحاً بها أو خائفاً منها . وكثيراً ما يقص عليك غريب القصص من ولائد خياله ، فيقول انه رأى فلاناً يعمل كذا وسمعه يقول كذا والواقع انه لم يره ولم يسمع منه شيئاً ، فيظن الناس به الكذب وهو منه برىء لان ما يقوله الطفل فى هذه السن ليس إلا أخيلة توهمها ثم اعتقدها فهى فى نظره حقائق ثابتة شاهدها بعينه أو سمعها بأذنيه

ان قدرة الطفل على **المحاكاة** تكون على أشدها أيضاً فى هذا الدور . فالأطفال تحاول أن تحاكى فى لعبها كل ما يقع عليه نظرها مما يستملحه خيالها القوى . فهى كالمرايا تعكس كل ما يقع عليها . فترى الطفل يقلد الحيوانات المختلفة فى صياحها ، فيصيح كالديك ، أو يعوى كالكلب أو يموء كالقطط ، أو يصهل كالفرس ، كما انه يقلد صفير القطار وصوت خروج البخار من مدخنته . وليس له فى كل هذا غرض إلا التقليد نفسه . ولكنه بعد قليل يحكى من حوله من الرجال والنساء فيمثّل جده فى مشيته وإكلته ، وأباه فى صوته وحركته ، وفى لبسه للنظارة التى على عينيه كما يقلد ضيفاً غريب الشكل والطباع رآه ، أو خادمة أو غيرها . فهى محاكاة مقصودة بعض القصد .

فالطفل فى هذا الدور يكون ميالا كل الميل الى «**التمثيل**» . فيمثل القصص التى يسمعها والناس الذين يستغرب أعمالهم وأشكالهم أو يستملحها ويعجب بها

أما من الوجهة الخلقية فانه يكون قد عرف معنى الطاعة ، والاحترام لوالديه أوغيرهم . وان يكن قد استطاع أن يضبط نفسه نوعاً ما فى هذا الدور ، فلاتكون انفعالاته النفسية جامحة كل الجموح ، فانه لا يكون ذا سلطان كبير على إرادته .

ويكون عادة كثير الأثرة ، يحب أن يتملك كل ما يقع فى يديه ؛ وصريحاً فى عباراته غير مراء فيها ولامداهن ، حتى ان كثيرا ما تؤول هذه الصراحة بسوء الأدب ، والفظاظة

اذا نظرنا الى الطفل من جهة تربيته وتعليمه ، نرى انه فى السنتين الخامسة والسادسة يكون عادة فى رياض الاطفال ، أو فى المعاهد التى على نسقها كمدارس الامهات فى فرنسا أو المدارس التى تسير على طريقة منتسورى . فمثل هذه المدارس خير مكان له ، فهى تماشى فى طرقها ميول الطفل وغرائزه . فالجزء الاكبر من « دروسها » . مبنى على اللعب وهى تعامله بالرحمة والشفقة والحرية التى يعامل بها فى البيت. فاللعب هو الطريقة الطبيعية التى بها يعبر عن كامن شخصيته؛ والتربية الحقة تعمل على إيقاظ تلك الشخصية وتمهد لها السبيل الى الظهور بمظهرها الصحيح . والطفل فى لعبه (كالرجل) يحس السرور واللذة . فاذا كان تعليمه عن طريق اللعب كان ذلك التعليم ساراً لذيذاً ، فيسهل على الطفل التأثر به والاستفادة منه

وأساس التربية فى هذه السن هو « الحرية » . فينبغى أن يترك الطفل حراً يلعب ؛ ويمرح حسب ما يمليه عليه خياله وغرائزه من غير تدخل ظاهر من ناحية المدرسة ؛ فالمدرسة ترشده وتعينه ، على ذلك اللعب بما يجعل لعبه مرقياً له حقيقة ؛ كما أنها تراقبه مراقبة تحفظه من أن يؤذى نفسه أو يتعود عادات مستهجنة

وينبغى ألاّ نحاول تعليمه ما يستدعى حركات دقيقة ، كالرسم على الورق والكتابة الصغيرة وغيرها ؛ كذلك يجب ألا نجبره على البقاء طويلا على شكل واحد ، كأن نطيل مدة الدرس له أكثر من ٢٥ دقيقة ، أو نحول بينه وبين لعبه ومراحه ؛ فيجب أن تكون أكثر دروسه أشغالا يدوية ، وقصصاً وحكايات من النوع الذى تتجلى فيها الروح التى كانت سائدة بين الأجداد فى الأجيال الغابرة ، أى قبل أن تصل بهم الحضارة إلى أمد بعيد . وفى الجملة يجب ألاّ يكون

ثمت حجر كبير على حرية الطفل فى حركاته الجسمية ، فذلك ضار كل الضرر بنمو جسمه ، كما هو ضار بترقيه العقلى ، فالحركة الجثمانية ضرورية فى هذه السن الرقى العقلى ، بل هى أهم عامل فيه

ويجب أن نذكر أن قوة التقليد والمحاكاة فى الطفل كبيرة ، فيحسن أن نبعد من البيئة كل ما لا نود منه أن يحاكيه ، وأن نحوطه بما يحسن أن يقلده اليوم لينشأ عليه غداً

كذلك ينبغى أن تتنبه المدرسة الى الأمور الآتية ، فى معاملة الطفل

(١) كذب الاطفال : اذ هو يكثر عادة فى هذه المرحلة وذلك ناشىء ، لا من خبث فطرته ، وانما من قوة تخيله . فهو لا يستطيع أن يفرق بين الخيال و بين الحقيقة الواقعة

(٢) كثرة الاسئلة ، فتلك ناشئة عن تزايد الميل الى الاستطلاع فيه

(٣) الفظاظة — فهذه نتيجة صراحته العجيبة فى هذه المرحلة فلا معنى لعقابه أو للتألم منه

(٤) كثرة العبث والاضرار بكل ماحوله ، وذلك ناشىء من فيض حيويته وتزايد طاقته

ج — من السنة السادسة الى الثامنة

هذا الدور هو دور تطور وانتقال سريع ، ولاسيا فى السنة السابعة ؛ ففيها غالباً يتم التسنين الثانى ، وينمو الجسم نمواً سريعاً ، أسرع منه فى الدور السابق . فيبلغ المخ تسعة أعشار وزنه تقريباً وتكون قوة الطفل الكامنة موجهة إلى تكوين أنسجة جديدة فى جسمه ، ولذا لا تكون لديه قوة لمقاومة التعب السريع ، ولا مايعتريه من الأمراض المختلفة . لهذا نرى أن وفيات الأطفال تكثر فى هذه الدور إن لم تكن العناية بهم كبيرة ؛ وفيه تزداد قدرة الطفل على القيام بالحركات الدقيقة . هذا من الجهة الطبيعية

أما من الجهة العقلية فالتغير فى هذا الدور كثير وأهميته كبيرة ، فيزداد الطفل قدرة على الانتباه يوماً بعد يوم ، ويصبح قادراً على أن يحصر فكره فيما هو بصدده بعد أن كان أقل شيء يجذب التفاته ويشتته ، فيسهل عليه وقتئذ تعلم القراءة والكتابة . لذلك نرى أن هذه السن هى بداية التعليم بمعناه المألوف فى أكثر بلدان العالم . وتكون قوة الخيال عنده لا تزال واسعة ، ولكنها تكون قد قلّت عنها فى الدور الأول وضاقت قليلا ، فيصبح الطفل قادرا على التمييز بين القصص بعضها وبعض ، وإدراك ما يجوز تصديقه منها ، وما هو خيال محض . وتكون ذاكرته قوية واعية ، ولربما كانت على أشد قوتها فى هذه المرحلة ، فكل ما يتذكره الصبى فى هذا الدور لا يكاد يبرح ذهنه فيما بعد ، اما طرق تفكيره فلا تزال بواسطة الذوات والاشياء المحسوسة ، لا بواسطة المعانى ؛ و بواسطة المسميات لا بأسمائها

وأما من الوجهة الخلقية فالطفل يكون محكوماً بضعف قدرته على كف نفسه عما توحيه اليه من الأعمال والأقوال التى قد لا تتفق وما رآه الناس موافقاً لهم فى حياتهم الاجتماعية من العادات والأخلاق . ولذلك يجب أن يشتد معه ذووه والقائمون بتربيته فى إشعاره السرور عند إتيانه بعمل طيب ، والألم عند ما يفعل ما لا نحمده . أى يحسن أن نجازيه بكل ما يفعل ، إن خيراً فخير وإن شراً فشر ، حتى يعتاد العادات الاجتماعية والخلقية الطيبة . فمن العبث محاولة مناقشته وارشاده من غير تشدد معه فى التنفيذ ؛ هذا الى أنه يجب أن نلاحظ أن إدراك الطفل للاخلاق فى هذه السن يكون بتقليد من لهم عليه سلطان ، كأبيه ومدرسيه ، أو من يعجب بهم من أبطال القصص والتاريخ التى تذكر له فى البيت أو فى المدرسة ؛ فالقدوة الحسنة والرفاق الصالحون يكون لهم فى نفسه أثر كبير

أن أهم ما يجب ملاحظته اذاً عند تربية الاطفال فى هاتين السنتين هو :

أن يكون التدريس لهم عن طريق الأشياء المحسوسة . وأن يجتهد المدرس دائماً فى ربط المسميات بأسمائها ، حتى ينتقل التلميذ الى التفكير فى المعانى

والألفاظ . فعندتدريس الجغرافيا والتاريخ ومبادىء العلوم والأشياء وغيرها يجب أن نستعمل من وسائل الايضاح المختلفة الشيء الكثير : كالخرائط والأشكال والصور، والنماذج حتى تنطبع الفكرة أو الصورة فى ذهن التلميذ انطباعاً صحيحاً .

و بما أن الخيال لا يزال غالباً على طرق تفكير الأطفال فيجب أن يكون التدريس لهم مشوقاً لذيذاً . فالقصص ، والأعمال اليدوية ، والألعاب ، وتراجم أبطال التاريخ ، ومعيشة الأطفال فى البلاد المختلفة يجب أن تشغل جزءاً كبيراً من وقت التلاميذ ووقت المعلم .

أما الحقائق الخالصة الجافة فلا تسترعى الأطفال ولا تثير اهتمامهم بها ، وينبغى أن يكون أكثر التدريس فى هاتين السنتين على نظام رياض الأطفال أو ما يقرب منه ، اذ الطفل لا يزال فيها أو فى ما يماثلها .

وخير وسيلة لمساعدة الطفل على التذكر هى التكرار والاعادة ، على شريطة أن لا يفرط فى ذلك حتى يصبح متعباً له ضاراً بصحته ، مقللا من اهتمامه وعنايته .

وتكون قابلية الأطفال للاستهواء عظيمة فى هذا الدور لذلك يحسن بالآباء والمربين ألا يظهروا أمام الأولاد فى هذه السن ألا على خير ما يحبون أن يقلدهم فيه أبناؤهم وتلاميذهم من حيث السلوك والمظهر الخارجى ، كما أنه يجب ألا يفوهوا أمامهم بآراء وأفكار وانتقادات لايدركونها ، وانما يتأثرون بها من حيث احترامهم واحتقارهم لمن تقال فيهم تلك الآراء والانتقادات ، كنقد المدرسين والأقارب وكبار الرجال .

د — من الثامنة الى الثانية عشرة

اذا كان الدور السابق دور انتقال ، فهذا دور تكوين واستقرار . فنمو الجسم الذى كان سريعاً فى المرحلة السابقة يقل تدريجاً فى هذه حتى يصبح بطيئاً جداً فى آخرها. ولذلك يكون لدى الصبى أو الصبية من الطاقة ما يزيد على حاجته من النمو

ويتضح ذلك من النشاط الشديد والحركة المستمرة التى تبدو فى الصبيان ، ومن قدرتهم على الصبر والاحتمال ، ومقاومتهم للأمراض المختلفة . وهم فى هذا لا يملون بسرعة ولا يتعبون ؛ فكثرة العمل لا تنهك قواهم ولا تحدث الأضرار الكثيرة التى كانت تحدثها فى الدور السابق لها ، أو الدور الذى سيليه ، فتعبهم يزول بسرعة ، وتتجدد قواهم بسرعة كذلك ؛ ولهذا كثيراً ما يسمى هذا الدور « دور النشاط » ويتم تقريباً نمو المخ فى أوائل هذا الدور من حيث الوزن والحجم ، ولكنه يظل يأخذ فى الرقى ، فتتصل مراكز الحس والحركة بعضها ببعض ، ولذلك يسهل تدريب الجسم ولاسيما اليدين على الأعمال التى تتطلب مهارة ورشاقة ، فهذا الدور أصلح الأوقات لغرس العادات الطيبة فى الصبى ، وتحويل كثير من الأعمال الشعورية الى لا شعورية ، كالآداب الاجتماعية من حيث العناية بالنظافة و بنظام الملبس وآداب اللياقة ومراعاة النظام والترتيب فى العمل ؛ وتعليمهم الأمور التى تحتاج الى مهارة ودقة — كالضرب على الآلات الموسيقية المختلفة، والرسم، والعوم ، وركوب الدراجات ، والرشاقة فى الأعمال ، واعتدال الجسم فى السير ، وتمرين ألسنتهم على أخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، ولا سيما فى اللغة الأجنبية

وأما من الجهة العقلية فان هذا الدور يشبه سابقه من كل وجه من الوجوه ؛ فهو مكمل له ؛ فيستمر تقدم الصبى العقلى على النمط السابق ؛ فتزداد قدرته على حصر انتباهه وفكره، بارادته واختياره وتكون المدركات واضحة فى عقله كل الوضوح ؛ ويجد سهولة كبيرة فى ربط الأشياء بأسمائها ، والألفاظ بمعانيها . وتكون قدرته على تذكر الحوادث والألفاظ والمقطوعات الشعرية بالغة اقصاها فى هذا الدور . فالاستظهار سهل عليه كل السهولة . ولكنه استظهار للاشياء والالفاظ على ما هى عليه ، بلا تفكير كبير فيها ولا تفهم لملابساتها المختلفة

أما من الوجهة الخلقية فلا يزال الصبى غير قادر على فهم علاقة واجباته الأدبية بمصالح المجتمع . فلا يسعنا اذن الا أن تشتد معه فى هذا الدور أيضاً ونحمله على

العناية بتلك الواجبات ، والعمل بها ؛ فهو لا شك يستطيع أن يعقل فائدة هذا الاجبار، ولكنه لا يحسن أن يدرك معنى قولنا: «يجب عليك أن تفعل كذا وتكف عن كذا » وذلك لأنه فى هذه المرحلة يكون ميالاً الى الاستقلال بالعمل والفكر فى كل شيء ، فلا يميل الى عشرة من هم أكبر منه سناً مخافة أن تتقيد حريته ، بل يميل الى مخالطة أترابه وأنداده حتى يكون مطلق العنان فى تصرفه ؛ كما أنه يكون فى تصرفه وسلوكه شديد الأثرة والأنانية ، قليل الاكتراث بمصالح غيره وحقوقهم . فهو حيوان نفعى محض

فعلى المدرس إذاً أن يعنى بكثرة الايضاح فى هذا الدور ولكن ينبغى ان يقلل منه عن الدور السابق ، لأن الصبى قد حصل على قدرة ربط الأشياء بألفاظها ، وعرف كيف يميّز بين الصورة وبين ما تمثله من الحقيقة ؛ ويستطيع أن يفهم المعانى سريعاً ، ذلك فهو يستطيع مثلا أن يقرأ الخرائط المختلفة ويقف على معانيها من ألوانها ومصطلحاتها الكثيرة

وعلى المدرس أن يراعى فى هذا الدور ضرورة تطلب الدقة من الأولاد فى أعمالهم ، عقليةً كانت أو عمليةً ، فالكتابة ، والرسم والأشغال اليدوية يجب أن يقوم الصبى بها على أحسن ما يستطيع ؛ وفى دروس الجغرافيا الطبيعية يجب أن يهتم المدرس بشرح الظواهر الكبيرة الأرضية كتكوين الجبال والأنهار والأودية وماشابهها

أما من حيث قوة الذكر والحفظ فانها تكون لفظية آلية فى هذا الدور . فعلينا أن نُراعى ذلك ونحتاط من أن نحمل التلميذ على الاستمرار فيها ، بل يجب أن نتطلب منه دائماً فهم ما استظهره ، ونناقشه فيه لنستوثق من حسن فهمه ، وان نربط ما علمه حديثاً بمعلوماته السابقة التى حصل عليها ، حتى ينتقل الصبى تدريجاً من التذكر اللفظى الى التذكر المنطقى

٥ — من السنة الثانية عشرة الى السنة الرابعة عشرة

هاتان السنتان ليستا الا تمهيداً لدور خطر هو (دور البلوغ) ولذا سمينا هذا الدور بدور المراهقة. وفيهما يسرع نمو الجسم وتتيقظ الغريزة الجنسية، ويأخذ العقل فى الاتساع ، وتقوى العواطف وتشتد اشتداداً كبيراً حتى تتغلب على عقل الصبى وارادته فى أحوال كثيرة ؛ وتأخذ الأخلاق والظواهر الاجتماعية شكلا جديداً خاصاً فى عين الصبى فالسنة الثانية عشرة علَم فى رقى الطفل ونموه ، ولكن كل ذلك ليس الا تمهيداً للدور المقبل ، ولذا يحسن بنا أن نبحث هاتين السنتين عند بحثنا دور الشباب

اصطلح كثير من الباحثين على عدّ مرحلة الشباب بين الرابعة عشرة والخامسة والعشرين . وتنقسم الى مدتين « الاولى »: من الرابعة عشرة الى الثامنة عشرة وكثيراً ما يضاف اليها مدة المراهقة ، « والثانية » : من الثامنة عشرة الى الخامسة والعشرين . وانا سنعنى هنا بدرس المرحلة الأولى وحدها مع مرحلة المراهقة

لهذه المرحلة ، من الثانية عشرة الى الثامنة عشرة ، أهمية كبرى، لما لها من الأثر الدائم فى الحياة ، حتى أن من العلماء من يعدها أهم مدة فى حياة الانسان كلها . لذلك يجب أن يعنى الآباء والمدرسون والمربون العناية كلها ، بمراقبة الأولاد والبنات فى هذا الدور الخطر ، إذفيه تحدث تغيرات كثيرة فسيولوجية ، ونفسيه يجب أن تراقب أشد المراقبة ، والا اتجهت فى طرق ضارة بالطفل اجتماعياً وخلقياً وصحياً ضرراً بليغا . يكون نمو الجسم من بعد الرابعة عشرة سريعاً جداً حتى أن سرعته لتتضاعف عما كانت عليه من قبل ، ثم تأخذ هذه السرعة فى النقص تدريجاً حتى غاية السنة السابعة عشرة ، حتى انه لقد شوهد أن أجسام بعض الفتية طالت نحو ربع متر تقريباً فى سنة واحدة ؛ وكثيراً مايكون نمو العظام فى دور المراهقة أسرع من نمو العضلات

فيبدو الفتى ضئيلا نحيلا مضطرباً فى كل ما يأتيه من الأعمال ، وهذا فى النمو فى الجسم يستلزم مهارة أخرى على تحريك أعضائه وحكم عضلاته غير تلك التى حصل عليها الفتى فى الدور السابق ، فيكون مثله مثل صانع اعتاد العمل بآلات قصيرة ثم اضطر الى العمل بآلات طويلة ؛ فتراه عديم الرشاقة فى أعماله ، مضطرباً ، غير متناسب الحركات فيها . ولذا يحسن بنا أن نعرف ذلك وننتظر منه أن تضعف مهارته فى الأعمال وتقل قدرته على تأدية الحركات الدقيقة لا أن تتقدم وتزداد ؛ فيجب ألاّ نلومه على ما يظهر منه من الارتباك والاضطراب فيما يعمل

لا يكون الجسم معرضاً للأمراض التى كان عرضة لها فى الدور السابق ؛ ولكن هناك أمراضاً أخرى يجب الاحتراس منها ، كالسل والامراض العصبية المختلفة . وكثيراً ما تحدث التغيرات السريعة القائمة فى جسم الفتى خموداً فى القوى العامة ، عقلية أو جثمانية ، فيكون البال كاسفاً ، والجسم غير ميال للحركة والنشاط ميلا شديداً ، فينبغى ألاّ نضطره الى الافراط فى الالعاب الرياضية مثلا على الرغم مما للاهتمام بها فى هذا الدور من الفائدة الكبرى ؛ بل يجب أن تُنظّم حياته تنظيماً تاماً

أما من الوجهة العقلية فالتغيرات التى تطرأ على الاولاد والبنات لا تقل أهمية عن التغيرات الجسمية : أن ميول الأولاد وعقولها تأخذ فى هذا الوقت اتجاهاً محدوداً تسير فيه وتلتزمه طول حياتهم عادة فيتبعون طريق الخير والسداد أو الشر والفساد حسبما يصادفهم فى بيئتهم القريبة منهم ، وذلك لانه فى هذا الدور تنبعث الغرائز والميول الفطرية الاجتماعية قوية ، كالخوف ، والمحبة ، والغضب ، والشفقة ، والشعور بالواجب ، والتعاون

ويكون الشاب سريع التأثر بمدح الناس وذمهم إياه ، فقابليته للاستهواء تكون كبيرة فى هذا الدور ؛ ويتسع الخيال ويقوى ، وينطلق بصاحبه هائماً فى ميادين شتى من الآمال ، والاحلام ولا سيما أحلام اليقظة ، والامانى المعسولة التى تدور حول

نفسه ، وماله وشهرته في المستقبل ؛ ويكون الفتى في هذا الدور قليـل الصبر على القيود [1] الادبية والنظم الاجتماعية المألوفة ، فسريعاً ما يسأم الاعمال التي تسير على وتيرة واحدة؛ ويصبح غير راض عن أعماله وألعابه السابقة فيسخط عليها ؛ فالالعاب التي كانت تسترعيه في الدور السـابق ، والآمال التي كانت تشغل فكره تصبح موضعاً للاحتقار والازدراء ، فهو يشعر بانه لم يعد صغيراً بل هو الآن رجل، ولذا يعتقد ان عليه أن يسلك سلوكهم وأن يعامل كواحد منهم ، فتراه يدخن مثل الرجال ويغضب كغضبهم ، ويتحمس للتسريف من أعمالهم

وتأخذ محبة الاستطلاع شكلا جديداً فيه ، فيشتد ميله الى القراءة والمطالعة اشتداداً كبيراً،حتى اننا كثيراً ما رأينا فتياناً تقضى بياض النهار وهزيعاً من الليل فى قراءة الروايات والقصص الطويلة أمثال سير عنترة، والظاهر بيبرس، والف ليلة وليلة وغيرها . وفى هـذا الدور أيضاً يشتد بالفتى الميل الى التعبير عما يجيش فى نفسه المضطربة من العواطف والآمال ، ويتخذ لذلك التعبير وسائل عدة من الفنون الجميلة كقرض الشعر ، والاشتغال بالأدب ، أو الموسيقى ، أوالتصوير ، التي يشتد بها ولعه عندئذ ويتبين ذلك «فى كتاباته ، فكلها إنشاء» كثير التشبيهات والاستعارات . وتتغير نظرته الى « العـالم » فيرى فيه ما لم يكن ليدركه من قبل ، فيبدو له تارة أسود قاتماً لا يستحق « الاعتبار » ، وتارة بهجاً لذيذاً يدعوه الى انتهاب اللذات حيثما وجدها ولذا يكون احياناً كاسف البال ساخطاً متشائماً من كل شيء؛ وأحياناً يكون راضياً متفائلا خيراً ، فيميل إما الى الدين والتقوى والى الابحاث الدينية ، أو الى المرح والسرور حسبما يحوطه من الظروف . هذا كله ناشئ من اضطراب عواطفه وميله الى اتباع أهوائه . فوجدانه غالب عليه ومالك كل نفسه . ولـكن

---

(١) لقد لوحظ كثرة هروب التلاميذ من مدارسهم فى هذه السن ويعتقد ستانلى هول أن الميل الى الهروب يكون وقتئذ أشد منه فى أى وقت آخر ، ففى انكلترا يهرب كثير من الاولاد الى البحرية .

التفكير الجدى لا يكون غريباً عنه . فعند ما يرى هـذا العالم متسعاً أمامه ، ينفسح أفقه العقلى ؛ و بدلاً من أن يكون غالب تفكيره مقصوراً على الذوات والمحسوسات ، يميل الى تكوين المدركات الـكلية ، والتفكير فى « المثل العالية ، والمعانى المجردة ؛ ومن هذا كان اهتمامه بالابحاث الاجتماعية والدينية والفلسفية .

أما من الجهة الخلقية ، فان الميول والبواعث التى كانت تحركه فى الأدوار السابقة تكون قد تغيرت وارتقت فى هذا الدور ؛ فشعور الفتى بأنه أصبح «رجلا» يجعله غير قادر على الصبر على الطرق التى كانت تتبع معه فى الارشاد و بث العادات الطيبة فى نفسه . فالعنف مثلا لا يجدى شيئاً فى تقويم خلقه الآن ، بل يجب أن يكون ارشاده بالاقناع والحجة من مدرسين محترمين ومحبو بين منه ، فالشاب فى هذه السن يكون دائماً بحاجة الى النصح المعقول

***

فى هذه الفترة الخطرة من « الشباب » يكون التلاميذ عادة فى الأقسام الثانو ية ، فيجب أن يكون تعليمهم « عاماً » ومواقفاً لظواهر نفسياتهم . فالأدب والتاريخ والجغرافية واللغات يجب أن تشغل جزءاً كبيراً من مناهج دراستهم . ويجب الالتفات الى حياتهم الاجتماعية فى المدرسة ، فيحسن أن توسع لهم دائرة حريتهم ؛ وينبغى أن يراعى أن تكون كل أوقاتهم مشغولة بما يفيدهم ، ويرقيهم وأن توجه عواطفهم وعقولهم الجائشة الى المجرى الذى يجب أن تسير فيه ؛ فيجدر الاهتمام بالالعاب الرياضية ، والاشـغال اليدوية ، حتى يجد ما بهم من النشاط والاضطراب النفسانى منفذاً صالحاً ، مرقياً . ويجب كذلك أن تراعى صحة أبدانهم فنعمل على تقويتها ونحترس من أن نرهق الفتيان بالاعمال الـكثيرة التى تضر بهم ، وتضعف من قدرتهم على مقاومة الامراض الـكثـيرة التى يكونون كثيرى التعرض لها

***

تلك هى أدوار نمو الطفل وترقيه موجزة كل الايجاز؛ ويحسن أن نذكر دائماً أن مميزاتها كلها لا تنطبق كل الانطباق على كل طفل فى الوجود ، فان هناك أطفالا كثيرة تشذ عنها فتبدو فيها قوى وغرائز قبل الأوان أو بعده . ومن بينهم النجيب الذكى ، والفدم الغبى ، والضعيف البنية وقويها . ولكل مزاج خاص ، وميول ، خاصة ، حتى انه لا يكاد يوجد طفلان فى الوجود يتشابهان فى كل شىء فكل طفل يجب أن يعامل معاملة خاصة به ، لاسيما ضعاف الأجسام ، أوالعقول ، فلهم فى بعض البلدان مدارس خاصة بهم يعاملون فيها كما تعامل المرضى ؛ كذلك يجب أن نلاحظ أن هناك فرقاً بين ترقى البنت وترقى الصبى . فبعد السنة العاشرة يكون نمو الفتاة ورقيها سابقاً للصبى بسنة على الاقل .

أما الصفات والمميزات التى ذكرناها فى مراحل الرقى فهى التى تبدو عادة فى كل طفل ، وهى نتيجة دراسة طويلة لعدد كبير من الاطفال قام بها كثير من العلماء والاخصائيين والمدرسين فى البلاد المختلفة وبذلوا فيها مجهوداً كبيراً ووقتاً ثميناً .

ومع ذلك كله فان موضوع «دراسة الاطفال» لا يزال فى مهده ، وأن كثيراً من الحقائق التى تتعلق بالبيئة ، والنمو أيضاً لا تزال فى حاجة الى البحث والتمحيص . ولكن بالرغم من كل هذا فأنك لتستبين مما وصلنا اليه ، الفوائد الكثيرة التى يجنيها المدرس من وراء معرفته بها وبالعلم الذى يبحث فيها — دراسة الأطفال . فان علاقة هذه الابحاث الجديدة بالتربية والتعليم وثيقة ؛ فهى أساس لها ، ومعرفة المدرس بها ضرورية ؛ فانا لا نستطيع أن نفهم الشاب فهما تاماً ، إلا اذا فهمنا الادوار التى مرّ فيها من قبل ؛ وبهذه المعرفة يستطيع المدرس أن يجعل الموضوعات التى يختارها ، والطرق التى يدرسها بها موافقة لحاجات الاطفال وغرائزها وميولها فى مختلف أدوار نموها العقلى والجثمانى ، فيضع بذلك كل شىء فى موضعه ، ولا يتطلب من الأطفال فى دور ما ، أدراك ما لا يستطيعون فهمه وإدراكه إلا فى دور آخر ، ولا يكلفهم القيام بأعمال غير شائقة لهم ، أو ضارة بهم فى مستقبل حياتهم ، كعدم مراعاة

حالاتهم الجسمية ، والعلاقة التى بينها و بين العقل ؛ فكثير من الأطفـال قد وقف نموهم الفكرى ، وحرموا التمتع بطفولتهم ، وسدت السبل فى وجه ترقيتهم وجعلهم أفراداً نافعين لأمتهم، من جراء جهل المر بين بميول الأطفال وغرائزهم وأدوار نشوئهم العقلى ، وبالاخطاء الكثيرة التى يرتكبونها من غير قصد . فمعرفة المدرس أدوار رقى الأطفال ونموها تجعل التربية ناجعة مثمرة ، والتعليم مفيداً صالحاً ، مبنياً على أساس طبيعى متين ، كما تجعل نمو الطفل سائراً سيراً طبيعياً حسناً لا يعوقه شىء، بل يجد من الظروف التى يحاط بها فى المدرسة عوناً له على التقدم وأظهار شخصيته وكل قواه المختلفة الكامنة التى قد تكون ذات فائدة كبيرة له وللمجتمع الذى يعيش فيـه .

المدرس

عمـــله وصـفاته

فى حياة البداوة وما يقرب منهـا يجد الأطفال والصبيان الوسائل اللازمة لتربيتهم مهيأة لهم . فنُظُم المعيشـة فى الأسرة أو القبيلة ، أو فى البيئة الطبيعية نفسها ، كفيلة بتعليم الصغار وتدريبهم على ما يلزمهم معرفته ؛ فيعرفونه وينشـأون عليه من غير حاجة ماسة الى « معلم » يرشدهم . فكان الطفل العربىّ يتعلم رَعى الابل ، وركوبَ الخيل ، ورَمى السهام ، كما يتعلم أخوه الفلاح الحرث والبـذر بالمحاكاة والممارسة فى الحقل ، كما نراه اليوم . ولكن لما تقدمت المجتمعات وتدرجت من البداوة الى الحضارة ، كثرت حاجات الانسان وتعددت، وصارت الحياة معقدة ، فلم يعد فى طاقة الفرد الواحد أن يقوم بكل ما يريد ويحتاج . ولم يعُد الأب وحده قادراً على أن يحسن تربية أبنائه واعدادهم؛ وعندئذ مَسَّت الحاجة الى المعلم والمدرسة، فتوزعت الأعمال ، وانفرد كل بطائفة منها وتوافر عليها لاتقانها . فصارت تربيـة الأطفال مهنة كغيرها من المهن، وأصبح المعلم ضروريًا لازماً ، وأخذت مكانته فى هذه المجتمعات تسمو ، وقيمته تزداد تدريجياً حتى صار له فى كثير منها مقام رفيع.

ان شخصاً هذه قيمته ، ويتصل عمله الهام بحياة المجتمع وغاياته اتصالا كبيراً لا بد من أن يعنى العناية الكبرى بأمر اختياره واعداده للقيام بهذا العمل العظيم الذى تتوقف عليه سعادة الأمة . فيجب ألاّ يترك أمره للمصادفات . إذ ليس كل امرئ يصلح مدرساً . لأن المدرس ، اذا أريد أن يكون قوة عاملة مؤثرة فى إعداد الجيل المقبل ، وجب أن تتوافر فيه عدة صفات معينة تمكنه من القيام بعمله ، على الوجه الأكمل . فليس كل من عرف شيئاً يستطيع آن يدرسه لسواه. وليست التربية

مجرد تعليم . فهى فن وصناعة ، وكل فن يكتسب بالمرانة والتدريب الطويلين .

لعمل المدرس وشخصيته أثر عظيم فى حياة الفرد ، وفى المجتمع . فهو الذى يُعد الجيلَ المقبلَ للحياة الطيبة العاملة ؛ و بيده مستقبل الأمة والعالَم يصوغه و يوجهه حيث ينبغى . فان أطفال اليوم رجالُ الغد ونساؤه ؛ واليه سيعهد أمر تربية عدد غير قليل من الأطفال ، يقوم بالاشراف على نموهم ، وترقيتهم ، وتوجيه ميولهم نحو الأغراض السامية ، والمثل العالية ، التى يسعى اليها المجتمع . وهؤلاء الأطفال يتفاوتون مزاجاً وعقلا وجثماناً ، و يتباينون فى مواهبهم وفى ميولهم ومقدرتهم على الفهم والادراك تبايناً كبيراً حتى أنه لا يكاد يوجد اثنان منهم متفقان تمام الاتفاق . فكل منهم يقتضى معاملة خاصة ؛ ولقد حلَّ المدرس من كل منهم محلاً الأب الذى عهد اليه بتربيتهم ، فهو هاديهم وقدوتهم جميعاً ، يوحى اليهم سامى الاخلاق ، و يستهويهم الى جليل الصفات ، مؤثراً فيهم بشخصيته وعلمه ، وحسن ادارته

نعم قد يولد المدرس مدرساً بطبعه ، كما يولد الشاعر شاعراً فتهب الطبيعة زيداً من الناس كل الصفات التى يستلزمها تفهم الاطفال وتهذيبهم وحكمهم ، واكتساب محبتهم ؛ إلا أن هذا قليل نادرٌ لا نستطيع الاعتماد عليه ؛ فلا مفر لنا من العناية بتدريب كل من يرى نفسه صالحا للتعليم تدريباً يؤهله للقيام بعمله على الوجه الاصلح

فالتعليم صناعة وفن ، لا كسائر الفنون والصناعات ، بل أعظم منها جميعاً وأكبر خطراً لاتصاله بتكوين أرواح النشء ، وجسومهم وتكوين الاجيال المقبلة . فكما أن المجتمع حفظاً لحقوق الناس ، وأجسامهم يعنى باختيار المحامين ، والاطباء ، فواجب حتم عليه كذلك ألاّ يرخص لانسان بالقيام بمهنة التدريس الا بعد أن يتحقق من صلاحه لها . فينبغى أن يكون المدرس : (١) على خُلُق حسن ذا شخصية جذابة (٢) عارفاً بطبائع الاطفال ، قادراً على فهمهم وحكمهم (٣) عارفاً تمام المعرفة بالشىء الذى سيعلمهم اياه ويدربهم عليه (٤) وقادراً على التدريس لهم .

عمل المدرس

شائعٌ بين الناس أن عمل المدرس ينحصر فى توصيل المعلومات المختلفة الى أذهان التلاميذ ؛ فهم يقدرون قيمته ومهارته بمقدار ما يعرفه التلاميذ من العلم ؛ فكأن عملَه مقصورٌ على حشو أدمغة التلاميذ بمعلومات ، تافهة كانت أو قيمة ؛ وهـذا خطأ كبير . فالتعليم ، وان كان أظهر أعماله ، ليس فى الواقع الغاية التى يعمل لها ولا هو بأهمها قدراً . وانما عمله أسمى من ذلك وأشق . فعليه تنظيم عوامل « البيئة » المدرسية التى يتعلم فيها التلاميذ تنظيماً يجعلهم يستفيدون منها أكبر الفائدة ، ويقربهم من الغرض الأسمى الذى يسعى اليه . فهو يقوم بالاشراف على عملية التربيـة كلها عقلية كانت أو جسمية ، جَمالية أو أخلاقية ، ويتخذ التعليم والتدريب وسيلتين مؤديتين الى ذلك . فهو أثناء تدريسه موضوعاً ما يجعل أكبر همه حث التلاميـذ على التفكير المرتب المنتج ، لا على مجرد استظهار المعلومات ؛ فهو مربٍّ أولا ومعلم ثانياً . فالذى يجعله نصب عينيه أثناء التدريس ليس مقدارَ المعلومات ، وانما العمل على ايقاظ القوى المختلفة الكامنة فى نفوس التلاميذ وتوجيهها . فهو يعمل على تكوين التلاميذ تكويناً صحيحاً يجعل كلا منهم جديراً باسم « انسان » ، وعلى ابراز شخصيتهم وتعويدهم كسب الخبرة والعلم بأنفسهم . فالمعلم الماهر كالطبيب الماهر يعمل على تعويد تلاميذه الاستغناء عنه وعن عمله .

وينحصر عمل المدرس فى :

١ — تنظيم البيئة المدرسية تنظيماً يتسنى لـكل تلميذ معه أن يكون فى خير الأحوال التى تساعده على اكتساب الخبرات المختلفة التى تنفعه فى حياته .

٢ — تأديب التلاميذ حتى يروض أخلاقهم ويعودهم حكم أنفسهم بانفسهم

٣ — تعليمهم لا لمجرد ملء رؤسهم بالمعلومات وانما بطريقة تكفل ترقية كل مايمكن ترقيته فيهم جسما وعقلا وأخلاقاً وذوقاً، وتعودهم الاستفادة مماتعلموه بتطبيقه

عملياً على الأحوال التى تقتضى استعماله فى المدرسة وفى الحياة

٤ — تهذيب أذواقهم ووجدانهم وتكوين العواطف السامية فيهم وتربيتها .

٥ — العمل على أبراز ما فيهم من السجايا الطيبة التى يتميزون بها — أى معاونتهم على أبراز شخصياتهم صحيحة غير ملتوية

الصفات التى ينبغى أن يكون المدرس عليها

يتطلب كتاب التربية وعلماؤها من المدرس الناشىء أن يكون ذا خلق عال ، وعقل مدرب مرن ، وخبرة واسعة ، وجسم معتدل ، وعلم غزير ، ويسهبون فى تعداد الصفات والفضائل التى يجب أن يتحلى بها حتى أنك لتتوهم أنهم يطلبون من المدرس أن يكون ملكا لا أنساناً . اذ لامشاحة فى أن المدرس يؤثر بشخصيته ومثاله أكثر من تأثيره بما يلقيه من الدروس . فشخصيته هى القوة المحركة التى تدفع التلاميذ وتستهويهم الى محاكاته والتشبه به . فضعفها يكون سبباً كبيراً فى فساد التلاميذ فضلا عن تضييع أوقاتهم سدى . وأنك لتستبين ذلك من خبرتك ، فقد كنت تلميذاً وكان لك معلمون . فمنهم من أحببت واحتذيت . وأطعت ، فكان لك منبع سرور وفائدة تذكرهما له بالشكر ، ومنهم من كاد يجعلك تمقت العلم وطلبه وتتمنى الوقت الذى تنتهى فيه أوقاتك المدرسية بالرغم من نشاطه وعلمه . فلا بد من أن تكون ثمت صفات أثرت فى نفسك وحببت اليك تلقى العلم على أحدهما ، وكرهته اليك على الآخر . وهذه الصفات كثيرة بعضها فطرى ، وكثير منها كسبى يحصل عليه الانسان بالرياضة والتدرب . وهى اما خلقية ، واما عقليه أو جسمية

١ – الصفات الخلقية :

(١) محبة الأطفال والعطف عليهم .

من أفضل الصفات التى يجب أن تتوافر فى المدرس الصالح أن يكون محباً للاطفال ، شفيقاً ، كثير العطف عليهم قادراً على مشاركتهم فى وجدانهم وميولهم . فبذلك يستطيع أن يفهمهم ، ويجتذب محبتهم وطاعتهم ، فيسهل عليه تعليمهم وتربيتهم . أما من يرى نفسه غير قادر على محبة الأطفال ، وغير ميال الى التدريس لهم فأنه يصبح عبئاً ثقيلا على نفسه وعلى تلاميذه .

(ب) الحزم والكياسة :

أن الحزم والكياسة وحسن التصرف رأس مال المدرس فى حكم التلاميذ ومعاملتهم . ففى كل يوم من أيامه أثناء القيام بعمله تصادفه صعوبات جمة وعقبات عدة ، ومواقف كثيرة تحتاج الى حسن بصر بالأمور وتصريفها للتغلب عليها من غير أن يصدم الأطفال ويقسو عليهم فيبدو لهم غليظاً كزاً ينفرون منه ويرهبون مرآه ؛ وبذلك لا يستطيعون الاستفادة منه، بل على العكس يندفعون الى الاستخفاف به ، وبالعلم الذى يدرسه ، ويكرهونهما معاً . فبالحزم يمكن المدرس أن يتغلب على كل ما يقابله من تلك الصعوبات اليومية المختلفة من غير عنف ، وفى غير ضعف ؛ فلا يبدو لهم قاسياً متشدداً ، ولا ضعيفاً ليناً كثير التساهل . بل يضع كلا من الشدة واللين فى موضعه

هذا وأن عملية التربية تقتضى تناول عوامل كثيرة مختلفة واستعمال كل منها بقدر . فالأسراف فى أحد هذه العوامل أو بعضها يضر بالتلاميذ وتكوينهم ، كالتفريط فى البعض الآخر .

ويتصل بالحزم صفات أخرى لاغنى للمدرس عنها كالصبر ، والبشاشة والأدب فى المعاملة : فكما يكون المدرس يكون « الفصل » . فالتلاميذ يحاكونه فى كثير من صفاته وأعماله

(ج) ضبط النفس وكظم الغيظ :

كثيراً ما يحدث فى الفصل من التلاميذ ما لا يرتضيه المدرس ولاتقره قوانين التربية ، ونظم المدرسة ، فيغضب المدرس ويصخب ويخرج به غضبه الى أن يقسم ويمتنع عن التدريس ، ويظهر أمام الأطفال بمظهر لا يرتضيه سواه له . بذلك يضيع وقتاً كثيراً على نفسه ، وعلى التلاميذ . هذا ، وأن الأطفال سرعان ماتعرف حدة طبعه ، فيتخذونها وسيلة للمزاح معه ومضايقته وتضييع وقت الدرس اذا كانوا لم يعدوا له المطلوب منهم . فينبغى للمدرس أن يكون حليما، واسع الصدر قادراً على كبح جماح نفسه اذا استفزه الغضب . وهذا شىء غير عسير، يمكنه أن يأخذ نفسه به ويروضها عليه تدريجاً .

ومن جهة أخرى ، فان لضبط النفس قيمة كبيرة فى طريقة التدريس نفسه . فقد يكون المدرس غزير المادة متحمساً لها ، فيحاول أن يخبر التلاميذ بكل شىء ويعمل كل ما يستطيع أن يعمل ، فى حين أنه يجب عليه ألا يقول سوى ما لا يمكن التلاميذ الحصول عليه بأنفسهم من الكتب ، أو من الخبرة .

(د) متانة الخلق وقوته :

يدخل فى ذلك الثبات والعزم وسرعة البت فى الأمور ؛ وكلها صفات لازمة للمدرس . فأن الشخص الضعيف النفس الكثير التردد ، لا يستطيع أن يسير على خطة واحدة يختطها لنفسه ، فكيف أن كانت لغيره ؟ والمدرس فى حاجة قصوى الى المسير على ما وضعه من الخطط التى اعتزم أن يسير عليها . فمتانة الخلق تمكن المدرس من حكم تلاميذه بطريقة واحدة مطردة وتجعلهم يرون فيه رجلا يحب ويخشى معاً ، فلا يستهويهم أمر الى الخروج من طاعته . وأثرها كبير فى نفوس التلاميذ ؛ فأنهم على صغرهم يحتقرون كل من كانت نفسه ضعيفة يلين لهم حيث ينتظرون منه التشدد فى الأمر ، ويتردد حيث ينتظرون الثبات

(هـ) الجدّ والاستقامة

ان شعور المدرس بالتّبعة الكبيرة الملقاة على عاتقه تجعله يعرف لنفسه حقّها فيبوئها مكانتها اللائقة ، فعليه أن يحترم نفسه الاحترام كله ، فلا يُرى الا على ما يحسن بمثله أن يكون ، فهو قدوة سواه فى استقامة الخُلق وحسن السلوك

ولا يخفى أنه لا يوجد مكان كالمدرسة يستطيع فيه المرء أن يرقى حالَ المجتمع ، بصفاء خلُقه وجمال حياته ، وسمو آماله ، وعالى أذواقه . اذ أنه يؤثر فى أشخاص قابلين للتأثّر والتغير . فيجب أن يكون المدرس جادّاً فى أعماله غير هازل فيها . ولكن ذلك لا يمنعه من أن يكون فَكِهاً ، طيبَ النفس ، خفيف الروح ، فيمزح أحياناً مع تلاميذه اذا استدعى المقام المزح . فذلك شىء لا يُنكره ؛ بل من الناس من جعل خفة الروح شرطاً لازماً لنجاح المدرس فى مهنته ؛ ولكن ينبغى له ألاّ يجعل المزاح دأباً وعادة يُعرف بها ، ولا يتمادى فيه تمادياً يجرّئ التلاميذ عليه ، فتزول بذلك هيبته كما يزول من نفوسهم احترامه ، فيصبح درسه مزاحاً كله ، وعندئذ لا يستطيع ضبط فصله ولا التدريس لتلاميذه

٢ — الصفات العقلية

(ا) معرفة ما تستلزمه مهنته تمام المعرفة

ومهنة التدريس تستلزم من المدرس (ا) أن يُلمّ بالمادّة التى يدرّسها تمام الالمام ، (ب) وأن يتعرف طبائع كل واحد من التلاميذ الذين يعلمهم ، فيدرس أخلاقهم وميولهم ونزعاتهم المختلفة (حـ) أن يعرف كيف يدرس لهم ، ويعالج أمورهم

ا — يجب أن يكون المدرس ملماً تمام الالمام بالمادة التى يدرسها للتلاميذ ، وعلى علم بغيرها من المواد التى لها علاقة مباشرة بها ، فذلك أدعى لأن يكون متمكناً منها ، قادراً على أن يختار من موضوعاتها ما هو أكثر قيمة وأنسب لمدارك

التلاميـذ من سواه ، فيُحسن تفهيمه لهم ؛ ولا يخفى أن المدرس الملم بمواده يكون واثقاً من نفسه ، قادراً على أن يجتذب انتباه التلاميذ اليه ، وأن يبثّ فيهم روح التحمس للعلم ، ويحببه اليهم ؛ كما أنهم يكونون كذلك واثقين منه محترمين له . وهذا لا يتسنى له الا اذا كان عارفاً أكثر مما يستلزم الدرس الذى يلقيه ، وأحسّ التلاميذ بأن مدرسهم واسع المادة غزيرها

ب — ان معرفة المدرس بمادة دروســه لا تكون ذات فائدة كبيرة الا إذا كان عارفاً بطبائع من سيدرس لهم ، خبيراً بطرق نموهم ونواميسه ، ومميزات كل منهم . . وهذا يستلزم معرفته « بدراسة الأطفال» ، وعلم النفس ، والمنطق ، وتدبير الصحة و « الأخلاق » فان كل هذه العلوم ضرورية له ، تساعده مساعدة كبيرة على فهم تلاميذه ، وتمكنه من القيام بمهنته خير قيام ؛ ولكن فهم التلاميذ يجب ألاّ يكون مقصوراً على فهمهم فى الجملة . بل يجب أن يحاول المـدرس أن يعرف تلاميذه فرداً فرداً . لأن كل واحد منهم ، وان كان به صفات كثيرة تماثل الجميع ، يخالف غيره فى أمور كثيرة أيضاً . وهذه الأمور هى التى تميزه وتجعله موضوع عناية خاصة . وكلما كانت معرفة المدرس بطبائع أفراد فصله كبيرة سهل عليه «حكمهم» وتعليمهم ، فيزداد نفوذه ، وتعظم قدرته على تربيتهم وتأديبهم .

كذلك يجب أن يعرف شيئاً كثيراً من علم التربية نفسه وطرق التدريس المختلفة التى تزيده قدرة على التعليم المثمر الناجع . فالتدريس فن . وهو كغيره من الفنون يرتكز على قواعد علمية ثابتة . فلابد لمن يريد نجاحاً لعمله واتقاناً له أن يحصل على المهارة اللازمة لذلك ، وأن يعرف الأسس والنظريات التى بُنى عليها . بذلك يكون فاهماً لما يعمل ولأسباب ذلك العمل .

جـ — القدرة على التدريس

ان معرفة المدرس بما سيدرس من العلم لاتكفى أن تجعله ناجحاً فى عمله ماهراً فيه . بل لابد له من التدرب على التدريس الصحيح حتى تتكون فى نفسه القدرة

عليه . وهذه لاتتكون الا اذا كان فى نفسه مايساعد على نموها وازديادها ، من الميل الى النشاط فى العمل ، وسرعة الملاحظة ، وضبط النفس . فالمدرس النشيط يبث فى نفوس تلاميذه روح النشاط ، ويقطع بهم فى وقت قصير مراحل طويلة فى التعليم والتدريب . ولاشك فى أن المدرس لا يكون نشيطا فى عمله الا اذا كان مخلصاً فيه ميالا اليه ومتحمساً له كل التحمس . فمن لم يجد فى نفسه الميل الى التدريس واشتغل به فقد أخطأ الطريق فى حياته وجرّ على نفسه وعلى تلاميذه شقاء كان فى استطاعته أن يتخلص منه . أما سرعة الملاحظة فلازمة للمدرس . فهى خير معوان له على حفظ النظام فى فصله وتأديب تلاميذه وحسن تفهمهم .

كذلك يجب أن يكون المدرس :

قادراً على تشويق التلاميذ الى الدرس والعمل و بث روح الاهتمام به فيهم .

قادراً على الوصف ، والمحادثة والتعبير عن نفسه حتى يكون تدريسه واضحاً مهذبا ، دائم الأثر لا مهوشاً مضطرباً .

لهذا كله ، تعنى الامم الكبيرة الآن عناية عظيمة باختيـار المدرسين أولاً و بتدريبهم التدريب الصحيح على التعليم ثانيا .

(ب) الميل الى الاطلاع والاستزادة من العلم :

يخطىء المدرس خطأ كبيراً اذا اقتصر على ما تعلمه فى المدرسة أو الكلية ولم يحاول أن يزيد عليه ، فيرقى نفسه أثناء ترقيته لتلاميذه وتعليمهم . فكثرة المطالعة والبحث لازمة له ليكون فى مستوى عصره العلمى ، واقفاً على ما يجد و يستحدث من الآراء والنظم فى التربية خاصة والعلوم المختلفة عامة . ولاسيما تلك التى يقوم بتدريسها . ولو أهمل ذلك لانقطعت الصلة العقلية بينه و بين تلاميذه وصار تعليمه جافاً ميتاً لا روح فيه ، ولا لذة للتلاميذ منه . ولا شك فى أن يوماً سيأتى عليه يجد فيه نفسه غير قادر على التعليم ، اذا وقف هو عن التعلم ، فيحس بذلك تلاميذه

ويبغض هو مهنته ويصبح التعليم لديه وسيلة لكسب رزقه فلا يرى فى نفسه الا عاملا مأجوراً على اداء عمل غير محبوب . وفى ذلك ضرر كبير على التلاميذ وعلى المجتمع نفسه .

ليست الاستزادة من العلم بمقصورة على قراءة الكتب المختلفة فان هناك وسائل شتى كثيرة كالاشتراك فى الحركات الفكرية والاجتماعية ، ولا سيما فى بلد ناهض كمصر . وهناك السياحة للاطلاع على نظم التعليم والمعيشة فى البلدان الأخرى. ولقد تنبهت الى ذلك بعض الأمم كانجلترا وأمريكا وكندا واليابان فوضعت نظما تمكنها من أن نستبدل ببعض مدرسيها غيرهم من بلاد أخرى لمدة من الزمان ، ثم تستردهم بعد أن يكونوا قد أفادوا واستفادوا .

والاطلاع ، وعشرة الأنداد من زملائه وغيرهم ضرورية للمدرس من حيث أن طول اختلاطه بعقول غير ناضجة ، وطول تبوئه مركزاً يجعل له سلطاناً وسيطرة كبيرة على الأطفال ، فهو دائماً يعلّم ، ودائماً يأمر وينهى ، كثيراً ما يكوّن فيه ميولا خاصة ، تجعله يتبرم بعشرة الكبار من الرجال ، أوهى تجعله يتدلى الى مستوى الاطفال العقلى والى طرق تفكيرهم حتى يظنه الناس واحداً منهم .

٣ — الصفات الجسمية

تتلخص الصفات الجسمية التى ينبغى أن تتوافر فى المدرس فى : سلامة جسمه من كل مايستلفت نظر التلاميذ ويعوقهم عن الفهم منه ، أو يحملهم على مضايقته والاستهزاء به . فيجب أن يكون

(ا) خالياً من العاهات ، ومن كل تشويه خلقى يمنعه من تأدية عمله كما يجب

(ب) ذا صحة جيدة حتى يستطيع أن يتحمل الجهود الكبيرة التى يستلزمها عمله فلا يضطر إلى الانقطاع مرات متعددة عن ذلك العمل

(ج) ويجب كذلك أن يكون بصره وسمعه حادين ، مدربين على سرعة

الملاحظة ؛ فانه بواسطة هاتين الحاستين يستطيع أن يحفظ النظام فى فصله من غير جهد كبير؛ فنظرة واحدة الى تلميذ غير منتبه قد تكون خيراً له من تأنيب قارص ؛ ولكل نظرة معناها الخاص يدركه التلاميذ بسرعة كبيرة فبالنظر وحده يستطيع المدرس أن يستجهن ، أو يعجب ، يشجع أو يثبط ، يمدح أو يذم ، ويوبخ أو يلوم. فى حين أن ثقيل السمع، أو ضعيف البصر لا يستطيع أن يحكم التلاميذ ويراقبهم على وجه مرْضٍ لهم فضلا عن أنه يخلق الفرص الدائمة التى فيها يتلهون عن الدروس بايجاد مايضايق المدرس ويتعبه ، فيشقى بهم ويشقون به .

كذلك يجب أن يكون صوت المدرس معتدلا ، لا بالأبح ولا بالأجش ؛ ولسانه سهلا لا لكنة فيه ولا تعقيد . ولاشك فى ان المهارة فى استعمال «الصوت» لا تقل أهمية عن استعمال « النظر »

يلحق بالصفات البدنية مظهر المدرس من حيث ملبسه ونظافته ومظهره العام ، فيجب أن يعنى بها عناية لا تخرج به عن حد الاعتدال المعقول ؛ فلا يحسن به أن يكون كثير التأنق فى ملبسه ، أو شديد الاهمال له ، اذ أن كلا الأمرين يلفت نظر التلميذ عن عمله ، ويبث فيه روح الاهمال وعدم الاكتراث بمظهره الخارجى، من حيث النظافة والذوق ونظام الهندام وحسن البزة . فالمدرس دائما قدوة تلاميذه يحاكونه فى مظهره وحركاته، كما يحاكونه فى صفاته وأخلاقه .

« المـادة »

يراد « بالمادة » فى التربية العلوم والفنون والعادات النافعة ، والمثل العليا التى ندرسها للتلاميذ وندربهم عليها .

ويطلق اسم « المنهج » على مجموع موضوعات هذه العلوم والفنون التى تختار للتدريس بنظام معين ، فى نوع ما من أنواع المدارس ، وفى كل فرقة من فرق هذا النوع. «واختيار مواد الدراسة» المختلفة وتوزيعها على الأوقات والفرق من أهم الأعمال فى تنظيم التعليم القومى وأعظمها شأناً ، اذ هى الغذاء العقلى والروحى الذى يختار لتغذية النشء وتربيته وتوجيهه . لذلك كانت العناية بعمل المناهج واختيار مواد الدراسة كبيرة ؛ وهذا الاختيار لا يوكل الى المدرس العادى، ولكن الى سواه من القائمين بتصريف أقدار البلد ، ولا سيما بتنظيم التعليم القومى والأشراف عليه ، وهؤلاء يراعون فى ذلك حاجة الأطفال وعقولهم ، وحاجة البلاد الاقتصادية والاجتماعية ، كما يراعون سنن التقدم والتطور . فالمناهج يجب أن تكون تعبيراً عن آمال الشعب وحاجاته ، لا عن آمال المدرس ومقتضيات مهنته وحدها .

ولكن حرية المدرس مطلقة — أو هى يجب أن تكون كذلك — عند تنفيذ هذه المناهج ؛ فهو حرُ فى اختيار أجزاء المادة، وترتيبها، وفى اختيار الطريقة التى يتبعها ما دامت منطبقة على قواعد العلم والفن ، وموافقة كل الموافقة لقوانين ترقى الطفل وأطوار نموه ، ولحاجاته النفسية والقومية . فلاختيار مادة الدرس الواحد اذن شأن لايستهان به .

فعند اختيار المدرس مادة درس ما يجب عليه أن يراعى الأمور الآتية :

١ — يجب أن تكون المادة صحيحة من كل وجه من الوجوه ، لغة وعلماً .

فالمادة الخطأ بالغة الضرر بالمدرس والتلميذ معاً . فالذاكرة فى الصغر تكون قوية واعية سريعة التأثر ؛ ومن المقرر فى علم النفس الآن أن التأثير الأول الذى يتركه المدرس بعمله وقوله يكون عادة قويا راسخاً ، فيصعب على كل من المدرس والتلميذ أن نتخلص من هذه الأضرار فيا بعد ، رغم ما ينفق فى ذلك من الجهد والوقت .

٢ — يجب أن تكون متناسبة لسن التلميذ ودرجة رقيه العقلى التى وصل اليها، حتى يمكنه أن يهتم بها ويسوغها ، ويستفيد منها . فلا تطلب منه أن يفكر فى المعانى المجردة مثلا فى حين أنه لا يستطيع أن يفكر الا فى المحسوسات . وتناسى هذه « البديهية » يحمل كثيراً من المدرسين على حشر معلومات فى أدمغة التلاميذ الصغار قبل أن تصل عقولهم الى الدرجة التى بها يستطيعون فهمها ، فيضطرون الى معرفة الفاظ لا يدركون معانيها : وبذا يكون أكثر كلامهم وتعبيرهم القاء الفاظ مرصوفة من غير أن يقصدوا ماتدل غليه من المعانى وترمز اليه من الآراء . فهو « مجرد كلام » لا يقصدون به شيئاً من الحقيقة الواقعة .

٣ — يجب أن تكون ذات علاقة بمعلومات التلاميذ وخبرتهم السابقة حتى يستطيعوا فهمها والاستفادة منها . فمن الحقائق النفسية أن العقل لا يقبل على شىء ما يحاول تعرفه والاهتمام به الاّ اذا كان لذلك الشىء علاقة سابقة بما فى العقل نفسه من المعلومات .

٤ — كذلك يجب أن تكون مشوقة للتلاميذ ، باعثة على عنايتهم واهتمامهم بها ، منيرة فيهم حب الاستزادة منها .

٥ — أن تكون مختارة اختياراً يتفق مع الأخلاق الصحيحة التى ينبغى تنميتها وتنشىء الطفل عليها . فقطع الاملاء ، والترجمة ، والمطالعة والقصص التى تلقى عليهم ، والمسائل الحسابية ، والكتب المختلفة التى توضع فى أيديهم ، يجب أن تكون خالية مما لا يتفق والأخلاق الطيبة ؛ بل ملأى بما يوحى الى الأطفال بالمثل العليا .

٦ — أن تكون أجزاؤها مرتبة ترتيباً منطقياً . فيكون كل جزء مرتبطاً تمام الارتباط بما قبله ، أو نتيجة له ، وسبباً لما بعده .

٧ — أن يكون مقدارها مناسباً للوقت المخصص لها . فلأن تكون مادة الدرس قليلة فيفهمها التلاميذ جيداً ، خير من أن تكون غزيرة ، والتلاميذ لم يفهموا شيئاً منها . فيضيع بذلك وقتهم ووقت المدرس معاً ، فضلاً عما تحدثه فى نفوسهم من الاضطراب .

٨ — كما أنه يجب أن يكون القصد منها إفادة التلاميذ وتربيتهم فعلاً ، لا مجرد التدريس لهم ، أو إعجازهم وإظهار جهلهم فذلك لايحتاج الى إظهار ، ولا ليتباهى المدرس بعلمه وقدرته أمامهم

٩ — واخيراً ، يجب ألاّ يعزب عنا بحال من الاحوال أن المادة والطريقة متلازمان كل التلازم. فالبحث فى كل منهما على حدة لايعنى انفصالها واستقلال كل واحدة عن الأخرى . فترتيب المادة ، وجعلها مناسبة لعقول الاطفال وموافقة لميولهم ودرجة رقيهم هو الطريقة بعينها .

طرق التدريس

حقائق عامة

الطريقة

يقتضى النجاح فى أى عمل من الأعمال اتباع طرق معينة ، وأساليب محدودة يسير عليها الانسان حتى يبلغ غايته . وكلما كان العمل معقداً ، دقيقاً ، ذا شأن حيوى كان سلوك الطرق القويمة ، والتزام السير على النظم الصحيحة أمراً لامندوحة عنه حتى نصل الى أغراضنا من غير اسراف فى الجهد ، أو فى الوقت ، أو اضرار بأحد . والتعليم كغيره من المهن يقتضى النجاح فيه اتباع الطرق المثلى . و«الطريقة» فى التربية أهم منها فى كثير من الأعمال الاخرى ؛ اذ هى تمس الانسان مباشرة — الفرد منه والمجتمع ، فى الحاضر وفى المستقبل ، وان كانت آثارها الطيبة لا تبدو عاجلاً ومباشرة ، محسوسة ظاهرة للناس

و«الطريقة» القويمة فى التدريس هى النظام الذى يسير عليه المدرس فيما يلقيه من دروس حتى يكسب التلاميذ الخبرة النافعة ، والمهارة اللازمة ، والمعلومات المختلفة من غير اسراف فى الوقت والجهد و بشكل يقربهم من الأغراض التى نرمى اليها فى التربية.

وليست الطريقة المثلى بنت وحى الساعة وعفوها ، بل نتيجة اختبار طويل وتجريب علمى ؛ وملاحظات كثيرة ؛ فهى ترتكز على أسس علمية صحيحة

وفائدة التزامها فى التدريس كبيرة : فهى توفر وقت المدرس والمتعلم معاً ، كما توفر عليهما جهوداً كبيرة . فهى توصلهما الى أكبر نتيجة بأقل جهد ممكن . وتحمى التلاميذ من الأضرار التى تنجم من التعسف فى التدريس المهوش ، كسوء الفهم واضطراب الذهن ، وضعف الارادة ؛ وللطريقة المثلى أثر كبير فى أخلاق التلاميذ؛ فهى توحى اليهم بالنظام وتدربهم عليه ، وتعودهم الثبات ، والتؤدة ، والاتقان ، والتفكير

المنظم فى كل مايعالجونه من الأمور . وكثيرا ماتكون هذه الصفات «الثانوية» أفضل من مادة الدرس نفسه، ومن الغرض المباشر منه؛ وهى تقلل التعب العقلى والجسمى؛ وتجعل المدرس واثقاً من نفسه فيما يدرس أو يعمل، كما تجعل التلاميذ واثقين منه كل الوثوق؛ وفوق هذا كله ، تستثير شوق التلاميذ وتحرك اهتمامهم بالدرس وتحصيل العلم ، ومتى كان هناك شغف بالتعليم وولع بالتحصيل انتبه التلاميذ الى الدرس كل الانتباه ورسخت فى أذهانهم حقائقه من غير اجهاد

وأساس الطرق الصحيحة علم النفس ، والمنطق ، والأخلاق ، والاجتماع ، ووظائف الأعضاء ولاسيما دراسة الاطفال والخبرة بهم وبمراحل نموهم . فهى يجب أن تساير النظام الذى به يفكر التلاميذ ويكسبون المعلومات المختلفة . ومعلوم أن العقل يمثل المعلومات ويدركها بنظام يدلنا عليه علم النفس ؛ فلا بد لنا من مراعاة هذا النظام فى التدريس المثمر . فطرق التعليم يجب أن تكون قائمة على طرق التعلّم؛ وعقول الأطفال لم تنضج بعد؛ فطرق تفكيرهم تخالف طرق تفكير الرجال وإدراكهم، لذلك لاتوجد طريقة واحدة ثابتة لاتتغير نستطيع أن نقول إنها هى الطريقة الوحيدة التى يجب أن تتبع فى كل درس ومع كل طائفة من التلاميذ

فالطريقة يجب أن تختلف

١ — حسب سن التلاميذ ودرجة رقيهم العقلى . فطريقة التدريس للاطفال فى السن بين الخامسة والثامنة ، حيث يكونون فى رياض الأطفال تخالف طريقة تعليمهم فى السن بين الثامنة والثانية عشرة عند مايكونون فى المدارس الابتدائية . كما أن التدريس لهؤلاء يختلف عن التدريس لمن هم فى المدارس الثانوية اختلافا غير قليل

٢ — حسب نوع المادة التى تدرس. فتدريس الجغرافية يخالف تدريس الحساب، وتدريس الرسم يختلف اختلافا كبيرا عن تدريس النحو أو مشاهد الطبيعة .

٣ — حسب الدرس نفسه . فلكل درس مميزاته الخاصة به فالطريقة تختلف فى

الدروس التى تعطى فى المادة الواحدة كما تختلف باختلاف المادة نفسها

٤ — وحسب الغاية التى نرمى اليها فى التربية من حيث تكوين الطفل واعداده لنوع الحياة التى ينتظر أن يحياها فى المجتمع. فالغرض من التربية يتحكم فى الطريقة كما يتحكم فى اختيار مواد الدراسة ومناهجها

٥ — هذا الى أن كل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التى يرتضيها سواه، وذلك حسب خبرته وكفايته وشخصيته وتحمسه لمهنته . فمثل المدرس فى ذلك مثل كل فنان ، فكل له ميزاته ، فشخصية المدرس تتجلى فى طريقته كما تتجلى فى أعماله الأخرى

على أنه مهما اختلفت الطرق، وتغيرت خطواتها ، فان وراءها قوانين ، وأساليب وقواعد تكاد تكون ثابتة — اذ هى من جهة نتيجة خبرة طويلة ،ومن جهة أخرى هى التى سار عليها العقل البشرى فى أطوار نشوئه ، ومراحل ترقيه المختلفة حتى بلغ الدرجة التى وصل اليها اليوم . وهذه القوانين العامة هى التى يسير عليها فى جملتها كل فرد فى نشأته العقلية والجسمية . فيجب ان يراعى المدرس الحقائق الآتية عند التدريس ويجعلها نصب عينيه

١ — أن موضع عناية المدرس واهتمامه الآن هو « الطفل » نفسه ، لا المادة التى يدرسها ، ولا المنهج ، ولا نتائج الامتحان المألوف . فميول الطفل ، ومقدرته العقلية ، وصحته البدنية والعقلية ، وأخلاقه وآدابه الفردية والأجتماعية هى التى يجب أن تشغل القسط الأكبر من عناية المدرس والتفاته ؛ وهى التى تتحكم الى حد غير قليل فى طرق التدريس وأساليبه

٢ — فطريقة التدريس يجب أن تكون طبيعية ، موافقة لنمو التلاميذ العقلى فى مراحله المختلفة ، ومعينة فى الوقت نفسه لذلك العقل على الترقى والنمو الصحيحين . بذلك وحده يجد الطفل التعلم لذيذاً شائقاً نافعاً ، فيحبه ، وتتكون فى نفسه عادة التعلم

٣ — أن أساس كل تربية صحيحة هو الجهد الذى يبذله التلميذ فى فهم الحقائق وادراكها ، وربطها بعضها ببعض واستنباط النتائج منها، والعمل بها. فبدلاً من أن يُترك التلميذ معتمداً على المعلم فى كل شىء يجب أن يكون اعتماده فى التحصيل على نفسه، وعلى جهوده الشخصية. والمعلم الماهر هو من يعمل على استدراج التلاميذ الى بذل أقصى ما يمكنهم من الجهد فى التحصيل وكسب المهارة . فهو، كما تقدم، كالطبيب الماهر يجب أن يهيىء تلاميذه للاستغناء عنه والعمل بدون ارشاده . اما وظيفته فهى مراقبة نموهم وطرق تحصيلهم، وارشادهم الى المنهج الذى يجب أن يسلكوه حتى لا يتعسفوا أو يضلوا. فباعتمادهم على أنفسهم تتكون فيهم عادة الاستقلال الفكرى، وتتربى فيهم ملكة الابتكار والاختراع والبحث عن الحقائق ، والتفكير المنظم ، والمثابرة والثبات والشجاعة أمام الصعوبات الكبيرة . فيجب على المدرس ألاّ يخبر التلاميذ بحال من الأحوال بما يستطيعون ادراكه وتحصيله بأنفسهم .

٤ — أن هذا الجهد ، والنشاط العقلى والجسمى يجب أن يقوم به المتعلم، بقدر الامكان، مدفوعاً من تلقاء نفسه راضياً مختاراً . وعمل المدرس هو أن يهىء الظروف والأحوال التى تستثير جهود الطفل وميوله وتكون له قوة دافعة الى النشاط والعمل ، والتفكير. فالطرق الحديثة فى التربية الآن تتلخص كلها فى أن يقف المدرس من التلاميذ موقف المرشد المتفرج لا موقف الملقن . فعبء العمل كله يقع على التلاميذ أنفسهم ، فهم الذين يبحثون ويتعلمون ، مدفوعين الى ذلك بدوافع نابعة من شخصياتهم وأنفسهم لا ملقاة عليهم من الخارج قسراً وإجباراً

٥ — يجب أن يجد التلاميذ ما يشغلهم طول الوقت ويأسر بانتباههم واهتمامهم. فالأحداث يتميزون بكثرة الحركة والنشاط ، والاندفاع حسب ما تمليه عليهم غرائزهم وميولهم الفطرية ؛ فهم ميالون الى البحث والاستطلاع وتناول الأشياء المختلفة بايديهم والتأمل فيها . فمن الخطأ الكبير فى التربية أن يكون التعليم مقصوراً على الكتب والأمور النظرية وحدها، بل لابد أن يتسع الوقت أكثره للدروس العملية التى يستعمل

فيها التلاميذ أكثر مايستطيعون من حواسهم وحركاتهم. فالأشغال اليدوية المختلفة بأنواعها المتعددة ، والرحلات المدرسية والاستكشافية ، والأعمال ، والمشروعات التى يقوم التلاميذ بتنظيمها وادارتها أنفع لهم وأجدى من مائة درس نظرى يكون موقفهم فيه سلبياً . فهى توسع خبرتهم وتزيد معلوماتهم النظرية وضوحاً وثباتاً . بل أن من المدارس الآن ماجعلت كل دروسها عملية من البداية شاملة أنواع الصناعات المختلفة

٦ — يجب أن يعد المدرس درسه خير إعداد فيفكر فى كل خطوة من خطواته ، قبل أن يلقيه من غير أن يترك شيئاً ما للمصادفة وعفو الساعة

٧ — وأن يرتب أجزاءه ترتيباً منطقياً معقولاً بأن تكون كل نقطة متصلة أوثق الاتصال بما قبلها ومؤدية الى ما بعدها فلا يغادر جزءاً وينتقل بالتلاميذ الى آخر الا بعد أن يستوثق من أنه فهم تمام الفهم . فكل حقيقة يذكرها ، ويعاون التلاميذ على الحصول عليها يجب أن تكون واضحة محدودة لا لبس فيها ولا غموض

٨ — أن يعنى بالأعادة والمراجعة فى كثير من نقط الدرس وأجزائه ولا يكتفى بسؤال التلاميذ ان كانوا قد فهموا ما قال . بل عليه أن يختبرهم بنفسه ويسبر غور فهمهم ثم يوضح الغامض ويكرر غير المفهوم ؛ فالتكرار والاعادة هما أساس تثبيت المعلومات المختلفة فى الذهن

٩ — وأن يعنى قبل كل شىء بحض التلاميذ واستهوائهم الى استخدام ما تعلموه وتطبيقه على مايصادفهم من الاحوال والاشياء المناسبة . «فالعلم قوة» لصاحبه ولكنه لا يكون كذلك الا اذا عرف صاحبه كيف يستخدمه ويستفيد منه فى أعماله وسلوكه ويفيد غيره ، أو يتمتع به فى حياته . وفضلا عن ذلك فان استخدام المعلومات وتطبيقها ، يزيل ما بها من غموض واضطراب ، ويجعلها واضحة للنفس منظمة فيها ؛ كما أنه يجعل التحصيل سائغاً لذيذاً ، حياً ، ويمكن المعلومات فى الذهن ويثبتها فى الذاكرة .

١٠ — ومع هذا كله ؛ فالطريقة مهما حسنت ، يجب ألاّ تكون قيداً من فولاذ

يغل يدى المدرس ويضيق من حريته فى كل خطوة من خطوات الدرس ، بل يجب أن يكون المدرس حراً طليقاً فى دائرة الطرق العامة ، مسترشداً بالغرض الذى وضعه نصب عينيه من الدرس . فيجعل الفكرة الرئيسية ، والغرض الذى يرمى اليه، هو الذى يرشده ويضىء له طريقه . أما التفاصيل الكثيرة ، فله أن يسير فيها حسبما تقتضيه ظروف الدرس ، وكفايته هو وخبرته بتلاميذه

قواعد التدريس الاساسية العامة

وهى قواعد عامة دلت التجربة والعلم على ضرورة مراعاتها فى التدريس ، لانها تتمشى مع الطرق التى بها يدرك الانسان ما حوله ويعرفه ، كما أنها مبنية على نشوء العقل نفسه فى المراحل الكثيرة التى اجتازها . وهى كغيرها من القواعد الكثيرة المصوغة فى قوالب موجزة يجب أن يستعمل المدرس حزمه وذوقه فى اتباعها والسير عليها . فاذا بالغ فى التزامها من غير تبصر وفكر، انقلبت فوائدها أضراراً . فيجب أن يسير المدرس فى تدريسه متدرجاً بالتلاميذ

١ — من المحسوس الى المعقول

لا ينبغى للأطفال فى أدوار نموهم الأولى أن يدركوا «معنىً» ما ادراكاً صحيحاً الا اذا كان مدلوله مجسما أمامهم يرونه بعيونهم ، ويلمسونه بأيديهم ؛ ففهمهم ، وتفكيرهم فى كل الأدوار الأولى لا يكونان إلا بطريق الأشياء التى يدركونها بحواسهم المختلفة . فهم يستطيعون أن يدركوا مدلول ألفاظ كالقلم والكتاب والكرسى لانها أشياء محسة واقعة تحت حسهم . كذلك من السهل عليهم أن يفهموا أن ثلاثة أقلام وأربعة أقلام سبعة أقلام . ولكنهم لا يستطيعون فهم المعانى الكلية العامة، كالفضائل المختلفة مثلا. والطريق الى تفهيمهم مثل هذه المعانى يكون بالبدء بالأشياء الحسية ، ثم بعد عرض أمثال كثيرة واضحة نأخذ بيدهم وننتقل بهم الى الأمور المعقولة التى تدرك بالفكر وحده . وهذا يؤيد لنا ضرورة الايضاح بالنماذج ، أو الأشياء ذاتها ،

وبضرب الأمثال الكثيرة المتنوعة فى الدروس . كذلك يبين لنا أنه من العبث أن نحاول تفهيم الأطفال الصغار الحقائق التى لم يبلغوا المرحلة التى يمكنهم فيها ادراكها. فالنشأة العقلية تكون دائماً من « الادراك الحسى » الى الكلى .

فالتعليم فى مبدئه يجب أن يكون كله عن طريق الحواس . وهذا هو أساس الطرق الحديثة فى تعليم الصغار فى « رياض الأطفال » وفى « دور الأطفال الجديدة » التى أنشأتها مدام « منتسورى » المربية الايطاليـة المعروفة . وفى كليهما تهتم المدرسة بتربية حواس الأطفال وتدريبها . فان تربية الحس هى تربية للعقل نفسه وتدريب له . وعلى حسب عدد الحواس التى تشترك فى ادراك شىء ما تكون قيمة ذلك الادراك من حيث وضوحه وصحة معناه

ولكن يجب أن يذكر المدرس أننا نبـدأ بالمحسوس لكى ننتقل منه الى المعقول ، فالمحسوسات ليست إلا سلماً الى المعقولات. فيجب أن نحذر من أن نستبقى التلاميذ فى مستوى المحسوسات أمداً طويلا ، بل علينا أن ننتقل بهم تدريجاً منها متى استطاعوا أن يفهموا المعانى المجردة ، والا فانا نستبقيهم فى هذا الدور طويلا ، فيقف نموهم العقلى فى مستوى وضيع ، فنضرّ بهم من حيث أردنا نفعهم

٢ — من الجزئيات الى الكليات

تتمشى هذه القاعدة مع الطريقة التى بها توصل الانسان الى ادراك المعانى الكلية والحقائق العامة ، والقوانين ، والتعاريف ؛ وذلك بفحص الأشياء والحقائق الجزئية ومعرفة ما بينها من وجوه التشـابه والتضاد ، ثم اطلاق حكم يصدق عليها كلها أو أكثرها و يميزها عن سواها . فالطفل الصغير عند ما يرى « قطاً » أبيض مثلا يستقر فى ذهنه أن لفظ القط لا يدلّ الا على ذلك الحيوان بعينه، الذى رآه ولمسه ؛ ولكن بعد أن يرى عدة قطط مختلفة فى ألوانها وحجومها وأجناسها يوازن بين بعضها و بعض و ينتزع منها الصفات المشتركة بينها . و يدرك أن « القط » يطلق على أى حيوان منها؛ فكأنه انتقل من اطلاق « القط » على حيوان معين الى اطلاقه على الجنس كله .

٣ — من الأمثال الى القواعد والتعاريف ، ومن الخاص الى العام

تشبه هذه القاعدة الاساسية القاعدة السابقة من وجوه عدة . فاذا أردت تدريس درس فى الطبيعة أو قواعد اللغة أو غيرهما يجب ألا تبدأ التلاميذ بذكر القاعدة أو التعريف ثم تشرحه لهم ، وانما يجب أن تذكر لهم وتستنبط منهم أمثلة كثيرة ، مختلفة ، ثم بعد فحصها واحداً ، واحداً وإدراك ما فيها من أوجه التشابه ، والتضاد شجع التلاميذ على أن يستخلصوا منها القاعدة أو التعريف بأنفسهم . فاذا أردت أن تدرس للتلاميذ درساً فى الفعل فابحث معهم ألفاظاً كثيرة تدل على وقوع حدث فى زمن ما ، ثم انتقل بهم الى معنى الفعل وتعريفه . والمهم فى هذه الطريقة وأمثالها هو (١) توضيح وجوه الاختلاف ووجوه التشابه توضيحاً تاماً حتى يتمكن التلميذ من إدراكها واستخلاص القاعدة منها . وذلك يقتضى الاكثار من الأمثال ، وجعلها مختلفة متنوعة ؛ كذلك يجب أن يكون التلميذ نفسه هو الذى يستنتج القاعدة بجهده هو ، ويعبر عنها بلغته هو أيضا

٤ — من المعلوم الى المجهول :

من المقرر فى علم النفس أن العقل لا يدرك المعلومات الجديدة الا بطريق المعلومات القديمة المعهودة التى تماثلها أو التى لها علاقة بها ؛ ولدى التلاميذ عادة من المعلومات العامة ما يساعدهم على تفهم أى درس جديد مناسب لعقولهم . فعلى المدرس أن يتعرف مافى عقول تلاميذه من المعلومات المناسبة لدرسه الجديد، ويجعلها سلماً يرتقى به اليه . فمعرفة التلاميذ بالقط تستخدم لدرس عن الأسد أو النمر مثلا ، ومعرفتهم بحال الأحياء القديمة فى القاهرة تساعدهم على فهم حال المجتمع المصرى فى القرون الوسطى . ويجب أن نذكر دائماً أن الدرس لا يكون مشوقاً وجذابا لانتباه التلاميذ إلا اذا كان فيه عناصر معهودة يعرفونها من قبل ، وأخرى جديدة لا عهد لهم بها ؛ ويجب أن يتخذ المدرس هذه المعلومات المعهودة تمهيداً للمعلومات الجديدة التى يريدهم أن يحصلوا عليها و « يهضموها »

٥ — من البسيط الى المعقد :

يراد بلفظ «البسيط» هنا كل ما هو واضح بارز يدركه الطفل ويحيط به دفعة واحدة فى مجموعه . وما هو بسيط فى عين الطفل ليس بسيطاً فى الواقع . وما هو مركب معقد فى نظر العالم به كثيراً ما يكون بسيطاً ساذجاً فى نظر المبتدىء فى تعلمه . ولذلك يبدأ المدرس بالأجزاء الأساسية التى يراها الطفل « بسيطة » فيوضحها توضيحاً جلياً ، ثم يزيد على الصورة البسيطة التى تكونت فى ذهن التلميذ ، ما يريد أن يزيده عليها من التفاصيل والدقائق حتى تأخذ شكلها الحقيقى أو ما يقرب منه . فالطفل يعرف الشجرة قبل أن يعرف أجزاءها من جذر وجذع وأغصان ، وأوراق ، وأزهار . ففى التاريخ مثلا يجب أن يبدأ المدرس مع الأطفال بالأساطير أو القصص التاريخية ، و بعض الحوادث البارزة الكبيرة ، ثم يزيد فى ذكر علاقات هذه الحوادث بعضها ببعض حتى تتكون من الجميع صورة حقيقية .

٦ — من المعلومات المضطربة الغامضة الى المعلومات الواضحة المحدودة :

يدخل التلميذ المدرسة ولديه كثير من المعلومات عما يحيط به من الأشياء التى صادفته فى بيئته وطريقه ومدرسته . وهذه كلها سطحية مهوشة، مضطربة لا يربطها بعضها ببعض أية رابطة ما واضحة للطفل. فعلى المدرس أن يتعرف هذه المعلومات بواسطة الأسئلة ، ثم يحللها الى أجزائها ويوضح لهم كل جزء ، ويزيد عليه ما يراه ضروريا ، ثم يعود فيجمع شتات هذه الأجزاء ويكون منها وحدة كاملة ، ويردها للتلاميذ منظمة مرتبطاً بعضها ببعض. ولذا يقال عن هذه الطريقة وأمثالها أنها تسير من التحليل الى التركيب أى من تحليل الطفل لما هو غامض عليه ثم الاضافة اليه بما يجعله واضحاً صحيحاً علمياً. وهى من خير ما يمكن أن يتبعه مدرس فى كثير من الدروس كالجغرافية ، والتربية الوطنية ، ومشاهد الطبيعة ، والأشياء ، « ومبادىء العلوم »

٧ — من المعلوم بالخبرة والمشاهدة الى المعلوم بالعقل والدليل

من المعلومات التى لدى الأطفال ماحصلوا عليه بالخبرة وحدها ، مما يقع تحت حسهم من الحوادث والظواهر اليومية الكثيرة . فهذه المعلومات يجب أن يتخذ المدرّس المعروفُ منها أساساً لكل درس يمسها . فالأطفال تعرف مثلا أن زجاجة المصباح تنكسر اذا أصابها رذاذ من المـاء ، وأن كوب الماء ينكسر كذلك اذا ملىء فجأة بشراب ساخن جداً ؛ وأن الحديد يصدأ اذا مسه الماء ولم ينظف ؛ وأن مناخ الاسكندرية يختلف عن مناخ القاهرة . فهذه المعلومات وأشباهها يجب أن تتخذ أساساً لدروس كثيرة فى مبادىء الطبيعة ، وفى دروس الأشياء ، والجغرافية .

طرق التدريس المختلفة

ان المعلومات التى يحصل عليها الانسان تأتيه ، فى الجملة ، من مصدرين عظيمين

١ — من أثر المؤثرات المختلفة الخارجية التى ينفعل بها

٢ — من فشله ونجاحه ، وأخطائه وصوابه فى التعبير عن أفكاره وخطرات نفسه ؛ أى من خبرته الشخصية ، وتفكيره الخاص

والمعلومات الناتجة من أثر المؤثرات الخارجية هذه متعددة الشعب والاشكال :

(ا) المعلومات التى نكسبها ، والصور العقلية التى تقوم فى أذهاننا عندما نصغى الى من يعلمنا ، كاصغاء الطالب الى المحاضر

(ب) المعلومات التى نبحث عنها قصداً ونسعى لتحصيلها بأنفسنا وذلك :—
عند ما نسأل غيرنا ،
وعند ما نلاحظ بأنفسنا ما حولنا من الاشياء والحوادث ،
وعند ما نقوم بتجاريب مختلفة نستبين منها حقيقة عامة ،

وعند ما تحاكى غيرنا ونقلدهم فيما يقولون ويعملون

(ج) المعلومات التى تبلغنا من غير تحصيل وبحث عنها بأنفسنا ، وانما تضطرنا اليها الظروف القاسرة اضطراراً

(د) المعلومات التى نمثلها بطريقة لاشعورية — بوساطة الاستهواء والايحاء.

وعلى ذلك توجد طريقتان رئيسيتان فى التدريس :

١ — إما أن يلقى المدرس الدرس كله بنفسه على شكل محاضرة أو خطابة لايشترك فيها التلاميذ معه ولا يتخللها الا القليل من الاسئلة والأجوبة ؛ فعليه هو الكلام وعلى التلاميذ الاصغاء ومحاولة فهم ما يقول

وهذه هى الطريقة التلقينية أو الالقائية ، او الاخبارية

٢ — وإما أن يشرك التلاميذ معه اشراكا فعلياً فى تفهم الدرس وادراك الحقائق واستنباطها بأنفسهم

١ — الطريقة الاخبارية

لاتصلح هذه الطريقة فى المدارس الأبتدائية ولا فى الفرق الدنيا من المدارس الثانوية . ولكنها تصلح مع الكبار الراشدين فى المدارس العليا ، والجامعات . فهم أقدر على الانتباه الارادى المتواصل ، كما أنهم أبعد نظراً . وأعرف بما ينفعهم، ممن هم أصغرسناً ، وأقل رقياً. فالمحاضرة ثم البحث المستقل أساس التعليم فى المدارس العالية .

أما مع الأطفال، فالاقتصار عليها وحدها مجلبة لكثير من الضرر : فهى لاتحبب اليهم العلم والتحصيل ؛ ولا تجتذب انتباههم ، ولا تستثير شوقهم واهتمامهم طويلا ، اذ أن سنهم ودرجة ترقيهم العقلى لا تمكنانهم من الانتباه الارادى زمناً غير قصير ؛ وهى لا توافق مانعرف من طبيعة الأطفال من حب الحركة والنشاط ، والاندفاع وراء ما تمليه عليهم ميولهم الفطرية وغرائزهم ، وعجزهم عن كف نفسهم . فالطفل يبغى

أن يكون هو العامل النشيط فى كل شىء يعنيه. هذا ، وان اتباع هذه الطريقة يجعل المدرس يلقى كثيراً من الحقائق والمعلومات فى وقت قصير ، لايتسنى فيه للاطفال فهمها واستيعابها ، فيظن خطأ ان التلاميذ قد تعلموا ، متى ألقى هو الدرس وفرغ منه

ومع ذلك ، فان المدرس لا يستغنى عن الاخبار ، والشرح فى كثير من دروسه فلا بد له منه فى الوصف والقصص ، وسرد الحوادث ، وايضاح الغامض ، وتفسير المجهول . ومعلوم أن من الحقائق ما لا يستطيع الأطفال كشفه والوصول اليه بأنفسهم . ومنها ما لا فائدة لهم كبيرة فى تحصيله بأنفسهم . فكثير من الحقائق التاريخية والجغرافية ، وأسماء الأشياء فى اللغات الأجنبية ، يجب ألا يحاول المدرس استنباطها من التلاميذ بحال من الاحوال .

وكى يكون ما يلقيه المدرس واضحاً مفهوماً للتلاميذ يجب :

١) أن تكون كل لفظة يذكرها مألوفة لهم ، ومحددة المعنى فى أذهانهم ، والا أساءوا فهمه ، وضاع جزء كبير من وقتهم ومن وقته عبثاً ، وأحدث فى أذهانهم كثيراً من الاضطراب والتهويش ، ووضع فى أفواههم ألفاظاً وعبارات جوفاء قد يستعملونها من غير أن يقصدوا بها شيئاً ، فيكونون كالببغاوات يخدعون السامع بما يقولون . فعلى المدرس أن يجعل لغته وعباراته مناسبة تمام المناسبة لعقول الاطفال ومحصولهم من الالفاظ والعبارات

٢) أن يراعى معلومات التلاميذ السابقة . فبواسطة هذه وحدها يفسر التلاميذ ما يسمعون ، ويدركونه ؛ فاذا كانت الحقائق جديدة عليهم بالمرة ، أخطأوا فهمها ، وفسروها تفسيراً لا يتفق مطلقاً مع ما أراده المدرس منها

٣) ألاّ يطيل مدة الأخبار . بل ينبغى أن تعرض عليهم الحقائق واحدة واحدة ، وأن يستوثق المدرس من حسن فهمهم لكل جزء قبل أن ينتقل الى غيره

٤) لذلك تجب العناية بالمراجعة الجزئية . أى مراجعة كل جزء من الدرس عقب الفراغ منه . بذلك يكون المدرس متأكداً من حسن فهم التلاميذ لما ألقى

اليهم ، وتثبت المعلومات فى نفوسهم واضحة . على أنه يجب أن نراعى أن يكون فى المراجعة والاعادة من التغيير ، والتنويع فى الصيغ ووجهة النظر مايستبقى التلاميذ متشوقين منتبهين

٢ — أما من حيث ضرورة اشراك التلاميذ فى الدرس وحملهم على التحصيل بانفسهم ، فان درجة الاشتراك ، والتحصيل تختلف اختلافاً كبيراً :

١ — الطريقة التنقيبية

١) فتارة يقع عبء الدرس كله عليهم ، فلا يشرح لهم المدرس منه شيئاً يذكر ، وانما يحدد لهم موضوعه ويكلفهم البحث عن الحقائق والتنقيب عنها ، وإجراء التجارب التى توصل اليها بأنفسهم ، مرشداً إياهم الى المظان والمراجع ، وقد يرسم لهم خطة البحث والعمل ثم يدعهم وشأنهم ، مشرفا عليهم من بعيد

وهذه الطريقة تعرف بالطريقة التنقيبية

وتختلف عن الطريقة الاخبارية اختلافا كبيراً . فموقف التلميذ العقلى فيها يكون مخالفاً تمام المخالفة لموقفه فى الثانية . ففى حين أن الاقتصار على الطريقة الاخبارية يعوّد التلاميذ الكسل العقلى ، والاعتماد على غيرهم فى التحصيل والعرفان ، ويجعلهم قليلى الهمة ضعيفى النشاط ؛ تعودهم الثانية الاعتماد على أنفسهم ، والبحث والتنقيب عما يجهلون ، والثبات والمثابرة حتى يصلوا الى غايتهم من غير أن تردهم الصعوبات والعقبات ؛ ففيها يكون موقفهم أشبه بموقف الباحث أو المستكشف الأول للقانون أو الحقيقة العامة .

وهذه الطريقة ليست فى الواقع جديدة ، وانما العناية بها والعمل على تنفيذها لم يأخذ شكلا جديا الا فى السنوات الأخيرة . فقد ذكرها ، « كومينيوس » فى كتابه « المرشد الأكبر » ، كما حضّ « روسو » على الاقتصار عليها وحدها فى التدريس ، إذ قال فى كتابه « إميل » — لا تدع التلميذ يعرف شيئاً ما لانك أخبرته به ، ولكن لأنه فهمه بنفسه ؛ فليس عليه أن يتعلم « العلم » ولكن

عليه أن يستكشف حقائقه بنفسه هو — فالعناية بها الآن ، على أشكالها المختلفة انما هى رد فعل شديد على الاقتصار فى التعليم على الطريقة الاخبارية وحدها .

ولا شك فى أن المغالاة بواحدة والاقتصار عليها ليس من الصواب فى شىء ، فالمدرس والتلميذ كلاهما محتاج الى الاثنتين معاً. ومهارة المدرس تتجلى فى الأخذ من كل منهما بالقسط المناسب لترقية الطفل ترقية صحيحة، وتزويده بالمعلومات المفيدة له. فعلى المدرس إذن أن يجعل التلميذ هو العامل الأول لتربية نفسه ، فيستحثه على أن يحصل بجهوده هو على المعلومات التى يمكنه سنه وترقيه العقلى وصحته من البحث عنها وتحصيلها .

واستعمال هذه الطريقة ميسور فى أحوال كثيرة، وفى كل مادة ؛ ومهارة المدرس فى إعداد موضوعات البحث وطرقه ، وفى تشويقه التلاميذ اليه وحثهم على الاستمرار فيه . على أنها مع كل فوائدها لا شك محدودة بما يأتى :

(١) مقدرة التلاميذ العقلية على البحث والتنقيب العلميين

(٢) الزمن الذى لديهم . فالحياة قصيرة ، وزمن التحصيل أقصر

(٣) موارد المدرسة وتنظيمها

وهذه الطريقة متبعة الآن بكثرة فى امريكا وفى بعض من مدارس أوربا وتتخذ اشكالاً كثيرة ، اهمها اثنان :

(١) طريقة والتُنْ (٢) و «طريقة المشروعات» . وتمتازان بأن التعليم فيهما ليس جمعياً ، وإنما فردى ، فيكون كل تلميذ موضع عناية المدرس الخاصة كما يكون موضوع البحث مناسباً تمام المناسبة لدرجة رقيه العقلى ولمعلوماته

فأهم مظاهر هذه الطريقه إذن هو البحث ، واجراء التجارب المختلفة ، وليس التعليم الشفهى .

ب — الطريقة الاستنتاجية

أن أقرب شكل من اشكال الطريقة التنقيبية فى التعليم العادى هو أن يذكر

المدرس للتلاميذ من الحقائق والمعلومات ما لابد من ذكره ، وما لافائدة فى بحثهم وتنقيبهم عنه ، بواسطة الأسئلة أحياناً ، وبطرح المسائل والمشاكل المختلفة عليهم أخرى ؛ كل ذلك ليحملهم على استنتاج الحقائق والقوانين العامة ، والتعبير عنها بأنفسهم . وتعرف هذه الطريقة بالطريقة الاستنتاجية

فأن كان الغالب على عقل التلميذ فى الاستنتاج أن يسير من الجزئى الى الكلى الصادق على أفراد كثيرة فذلك هو « **الاستقراء** »

وأن كان يغلب عليه أن يسير من الكلى الى الجزئى فهو « **قياسى** » كما يسمى فى علم المنطق

حـ — التحليل والتركيب

واذا كان المدرس فى بحثه موضوعاً ما مع التلاميذ يبدأ بالشىء العام كله فى جملته ثم يحلله الى أجزائه وعناصره التى يتكون منها ، ويبحث كل جزء على حدته ، فهو يتبع طريقة التحليل أو الطريقة التحليلية . أما اذا بدأ بالأجزاء والعناصر واحداً بعد آخر ، ثم يضمها فيما بعد بعضها الى بعض مكوناً منها « وحدة » هى ذلك الشىء العام نفسه ، ثم يعود فيبحث ذلك الشىء العام ويكوّن فى نفس التلاميذ فكرة عامة صحيحة عنه تشمله كله — فيكون قد اتبع طريقة التركيب أو الطريقة التركيبية

ففى النحليل ينتقل المدرس من الكل الى الجزء ، ومن المركب الى البسيط ؛ وفى التركيب ينتقل من الجزء الى الكل ومن البسيط الى المركب . ففى تدريس الجغرافية مثلا يبدأ المدرس بالكرة الأرضية نفسها ، ثم ينتقل منها الى القارات ، أو الأقاليم الطبيعية ، ثم يحلل كل أقليم أو قارة متدرجاً الى القطر أو البلد التى يعيش فيها التلميذ

أو هو يبدأ بالبحث عن بيئة الطفل الجغرافية المباشرة — قريته التى يعيش فيها ثم يأخذ بيده تدريجاً حتى يصل الى القطر ، فالقارات المختلفة ، ثم أخيراً يعاونه على الحصول على فكرة عامة عنها

ويتوقف ترجيح إحدى هاتين الطريقتين على الأخرى على ما قد يكون بسيطاً فعلاً فى نظر التلميذ وحسب خبرته ، وعلى ما هو معلوم له حقاً . ففى مشاهد الطبيعة ودروس الأشياء مثلاً كثيراً ما يكون « الكل » فى البداية أبسط من أجزائه فى نظر التلميذ ، فالبدء به — انتهاج طريقة التحليل — هو الصواب

وكذلك فى تدريس اللغات ، فالعبارات والألفاظ المستعملة أبسط من حروفها المكونة لها ؛ فالطريقة التركيبية هى الطريقة المثلى فى هذه الحال

والخلاصة ان انتهاج التحليل أو التركيب يتوقف على البداية بما هو سهل فعلاً على التلميذ و بسيط فى نظره

(د) طريقة الحوار

اذا اتخذ التدريس شكل أسئلة شفهية من المدرس ليستثيربها التلاميذ الى التفكير والبحث ، للاجابة عنها — تسمى الطريقة — طريقة الحوار أو الطريقة الحوارية . ولما كان الفيلسوف الاغريقى «سقراط» أول من استعمل الأسئلة لقصد تعليمى وأخلاقى نسبت هذه الطريقة اليه ، وأطلق عليها خطأ الطريقة السقراطية .

ان جميع هذه الطرق كثيراً ما تختلط كلها بعضها ببعض فى الدرس الواحد . وانما يقال إن المدرس اتبع واحدة منها حسب ما يكون الغالب على الدرس من تنقيب ، أو استقراء أو قياس ، أو أسئلة وأجوبة، أو تحليل أوتركيب ، أو تلقين و إخبار

الاستقراء والقياس

ان نظرة عجلى الى قواعد التدريس الأساسية السابقة الذكر توضح لنا أن هناك طريقتين رئيسيتين يسير عليهما العقل فى الوصول الى المجهول ، ويمكن للدرس أن يتبعهما عند شرحه درساً ما يدور حول حقيقة عامة . فهو إما يبدأ بالمفردات ، أو الأمثلة المختلفة أو الحقائق الخاصة ، أو الجزئيات فيفحصها مع التلاميذ ويجعلهم يستنتجون منها بعد ذلك قانوناً عاماً ، أو تعريفاً ، أو حقيقة شاملة ؛ وإما يبدأ بذكر القاعدة أو القانون ثم يبرهن على صحته للتلاميذ ويوضحه لهم بتطبيقه على كثير من الأمثلة والأفراد التى يشملها ، أو هو يستنتج منه حقائق أخرى خاصة . فالطريقة الأولى تسمى استقرائية والثانية قياسية

الاستقراء

أو الطريقة الاستقرائية

هو طريقة من طرق التفكير والاستدلال يسلكها العقل للوصول الى حقائق عامة مجهولة له ؛ وفيها نبدأ بفحص الجزئيات والأمثلة والتجارب والأشياء وغيرها لنعرف وجوه اختلافها أو مشابهتها بعضها لبعض ، ثم نحكم عليها حكماً شاملا يصبح قانوناً أو قاعدة تصدق عليها جميعاً . وهذه طريقة طبيعية يسير عليها العقل فى الاستدلال ، ويسير عليها كل باحث يسعى للوصول الى حقائق جديدة ؛ ويتبعها قصداً المخترعون والكاشفون بما يجرونه من الملاحظات والتجاريب ليستبينوا العلاقات التى بين الأشياء بعضها و بعض ويحصلوا على تلك الحقائق العامة ، والقوانين الطبيعية المختلفة ، التى تسرى على آلاف الأشياء والحوادث والظواهر المختلفة المتعددة ، التى لم نبحثها .

فمبدأ الاستقراء مبنى على أن ما يصدق على بعض أفراد من جنس أو نوع معين يصدق على سائرها

واذ كانت هذه هى الطريقة الطبيعية التى يسير عليها العقل فى تكوين أحكامه العامة ، فلا غرو إذا ألحف المربون فى حض المدرسين على استعمالها فى مواضعها . ففائدتها كبيرة فى التربية وتكوين الأخلاق على الرغم من بطئها :

فهى تعود النشء التفكير الطويل المنتظم المؤدى الى نتيجة ذات قيمة ؛ وتعودهم كذلك الدقة فى هذا التفكير ، والأمانة فيه ؛ وبها ينشأون معتمدين على أنفسهم لا يثقون بكل ما يلقى اليهم من الآراء والأفكار ، فلا يصدقونها إلا بعد التأكد من صحتها ، وبذا تنشأ فيهم روح النقد الصحيح ، وتتكون الروح العلمية

ومن جهة أخرى ، فهى تجعل الحقائق العامة والمعانى الكلية واضحة جلية ، ذات قيمة للتلميذ لا مجرد لفظ لبس الا . لانه حصل على هذه المعانى بنفسه وبخبرته . ذلك الى انها تستثير فيهم حب البحث والتحليل ، كما أنها تشغلهم الدرس كله وتشوقهم اليه

على أنه يجب أن نلاحظ أن قيمة القوانين والحقائق العامة التى نصل اليها تختلف حسب المفردات الخاصة التى نفحصها . فاذا قنعنا بمثلين أو ثلاثة ثم أسرعنا الى استنتاج التعريف أو القاعدة منها عودنا التلاميذ التسرع فى الحكم على الأشياء والناس ، فى حين أنا نريد أن نعودهم التريث فيه حتى يتأكدوا من صحة مقدماتهم. فالتسرع فى الحكم وفى اطلاقه على وجه العموم استناداً على مثل واحد أو اثنين جريمة كبيرة ضد الحق والعقل . وهى منبع كثير من الأخطاء والأعاليط الضارة التى منى بها هذا العالم ؛ فيجب أن نكثر من الأمثلة ما استطعنا ، وندقق فى فحصها ونمعن فيه حتى تبدو أوجه التشابه والتضاد بارزة لهم . ذلك الى أن الأطفال بطبيعتهم ميالون الى التسرع فى التعميم والحكم ، فاذا كان الوقت لا يتسع للاكثار من الامثلة المحسوسة وجب علينا أن ننبه التلاميذ الى ذلك بمثل قولنا « أنا لو بحثنا جزئيات

كثيرة من هذا النوع لكانت كلها أو أكثرها كما رأيتم » . و بعد ذلك ندعوهم الى استنتاج القانون والتعبير عنه من عند أنفسهم .

فنى الاستقراء يجب إذن

١) ضرب الامثال الكثيرة وفحصها

٢) مساعدة التلاميذ على ملاحظة وجوه الاشتراك والتباين

٣) حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم

٤) التعبير عنها بألفاظ من عندهم ما استطاعوا الى ذلك سبيلا

ويمكن استعمال الاستقراء فى كثير من دروس الجغرافية الطبيعيّة ، والعلوم ، وفى الحساب ، وقواعد اللغات . فنى الجغرافية يمكن بحث عدة أنهـار مختلفة لمعرفة العلاقات التى بينها وبين تضاريس البلاد التى تجرى فيها ؛ فبعد فحص الأنهار فى ايطاليا واسكندناوه وروسيا نستطيع أن نصل الى الحقيقة العامة وهى أن الأنهار النابعة من جبال بعيدة عن السواحل تكون طويلة و بطيئة وصالحة للملاحة . وفى الطبيعة يمكنك مثلا أن تسير فى درس فى تمدد الأجسام بالحرارة بالطريقة الآتية : أحضر كرات مختلفة من الحديد والنحاس والرصاص ، وحلقة يمكن أن تمرمنها هذه الكرات ؛ سخن هذه الكرات ثم حاول تمريرها من الحلقة فلا تمر ، فاستنتج أنها لابد أن تكون قد كبرت بعد تسخينها ؛ ثم أرشد التلاميذ أن تستنتج أن الأجسام الصُلبة تتمدد بالحرارة . ضع سائلا فى زجاجة الى حد تلاحظه فيها التلاميذ ثم سخن الزجاجة فيرتفع المـاء عن الحد المعين ؛ استنتج أن الماء تمدد بالحرارة ؛ كرر ذلك باستعمال الكحول والعسل الأسود وغيرهما من السوائل ، واستنتج أن السوائل كلها تتمدد كذلك بالحرارة ؛ ثم خذ مثانة واملأها هواء ؛ سخنها تزدد انتفاخا ؛ كرر هذه التجربة بغازات أخرى واستنتج من التلاميذ أن الغازات تتمدد بالحرارة

وأخيراً استنتج من كل ذلك أن المادة (صلبة أو سائلة غازية) تتمدد بالحرارة

وفى الحساب ضع التلاميذ فى موقف تستنتج فيه مثلاً أن قيمة الكسر الاعتيادى

لاتتغير اذا ضرب حداه فى عدد واحد . وذلك بعد ذكر أمثلة كثيرة وتوضيح أن القيمة بعد الضرب لم تتغير عنها قبله . وفى النحو استنتج من التلاميذ مثلا : أن الفاعل مرفوع ؛ وذلك بعد فحص أمثلة كثيرة معهم ، مثل : فتح محمد الباب ، دخل على ، أشرقت الشمس ، فاض النيل ، ونحوها ؛ و بين أن الألفاظ «محمد» و «على» و«الشمس» و«النيل» مرفوعة. و بين كذلك أنها فواعل للأفعال: «فتح»و«دخل» و«أشرق» و «فاض». ثم بين انا لو بحثنا كثيراً من الألفاظ التى تدل على فعل فاعل لوجدناها مرفوعة . بعد هذا ترى التلميذ يستنتج وحده مباشرة «أن الفاعل مرفوع»

الطريقة القياسية

أما الطريقة القياسية فعلى النقيض من ذلك . ففيها لانبدأ بضرب الأمثال و بذكر الحقائق الجزئية ؛ وانما بذكر القاعدة ، أو الحقيقة العامة ، أولا ، ثم نوضحها ونبرهن عليها ، أو نستنتج منها حقائق أخرى خاصة ، ثانياً . فالتلاميذ تقبل القانون أو الحقيقة العامة قضية مسلماً بصحتها وتظل فى آذانهم غامضة مبهمة لايدركونها تماماً ، الى أن يوضحها لهم المدرس بالأمثلة الكثيرة المنوعة، او يتأكدوا هم من صحتها بأبحاثهم وتنقيبهم

ففى الطريقة القياسية نبدأ من الكلى الى الجزئى ، ومن الحقائق العامة الى الخاصة ، ومن القاعدة الى الامثال

وهذه الطريقة لابد منها ، لأنها كالأولى طريقة طبيعية فى التفكير أيضاً . ولكنها ليست الطريقة التى يسير عليها العقل فى الوصول لاول مرة الى المدركات العامة التى تصدق على كثير من الأشياء والحوادث ، وانما هى تطبيق الحقائق العامة التى وصلنا اليها بالاستقراء على أخرى خاصة . وتختلف قيمتها فى التدريس عن الطريقة الاستقرائية اختلافاً كبيراً من حيث إشغال التلاميذ وتفكيرهم، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم،

ونقد آراء غيرهم قبل الاعتقاد بصحتها ، لأن بها يصدق التلاميذ قول مدرسهم لأول وهلة ثم يزدادون تصديقاً له بعد الشرح ، والايضاح ، فيكون موقفهم سلبياً يتقبلون كل ما يقال ؛ فى حين أن موقفهم فى الاستقراء ايجابى اذ يشتركون مع المدرس فى الدرس ، ويسعون معه الى الحصول على الحقائق « الجديدة » باذلين فى ذلك جهدهم . كذلك يجعل القياس التلاميذ معتمدين على الحفظ والاستظهار أكثر من اعتمادهم على الفهم والتفكير ، كما هو الحال فى مدارس اليسوعيين ، وفى النظم الأزهرية القديمة . و بذلك يخشى أن تكون معلوماتهم وآراؤهم الفاظاً جوفاء ، مرصوفة لا يقصد بها مدلولها .

على أن التدريس بطريقة القياس يمتاز بالسرعة ، فتتعلم التلاميذ كثيراً من الحقائق العامة فى وقت قصير ؛ ولو اتبعنا الاستقراء فى كل درس لما وصلوا إلاّ الى حقائق قليلة لا تكفى . ولهذا نقول إن الاستقراء طريقة التربية والترقية والقياس طريقة التعليم وزيادة المعلومات . والمعلم الحازم من يستعمل كلا من الطريقتين فى موضعها ، فيكثر من الاستقراء لتربية الخلق والعقل وترقيتهما ويكثر كذلك من القياس ليمد العقل بالمادة التى يفكر فيها ، ويستنتج منها ويستعملها فى الحيـاة اليومية . فالقياس يصلح للطلبة الكبار فى المدارس العليا وما يماثلها أكثر منه للأطفال الصغار فى المدارس الابتدائية ؛ فهو طريقة منطقية أكثر منه طريقة نفسية.

فمن الميسور استعمال طريقة القياس فى جميع المواد والدروس التى يراد بها كسب المعرفة ؛ ولكن استعمالها يكون ظاهراً فى الهندسة والعلوم الرياضية عامة، وفى الجغرافية ولاسيما السياسية منها، وفى كثير من دروس التاريخ . ففى « العلوم » بدلاً من أن يسير المدرس بالتلاميذ من «اكتشاف» أن الحديد والماء والهواء تتمدد بالحرارة ، يبدأ هو بالقاعدة مباشرة فيذكرها ، ثم يوضحها ويبرهن ، على أن النحاس مادة ، ولذلك فهو يتمدد كغيره بالحرارة

وفي الجغرافية يذكر أن المناخ فى داخل المدارين يكون قاريا ثم يذكر لهم ما يؤيد ذلك ويوضحه لهم .

وفى الهندسة يذكر القضية أو النظرية ثم يشرحها ويبرهن عليها ؛ وفى اللغة يبدأ كذلك بالقاعدة فيذكر مثلا أن النعت يتبع المنعوت فى العربية ، وان الفاعل مرفوع ، والمفعول منصوب ويضرب لذلك الأمثال الكثيرة . وكذلك فى الحساب يذكر القاعدة ثم يشرحها وهكذا ...

هذا ، ويجب الآ يعزب عنا ان القياس مكمل للاستقراء فى أكثر الأحوال ان لم يكن فى جميعها. فبعد أن يشرح المدرس الدرس بطريقة الاستقراء يعود فيطبق عليه بطريقة القياس . فبعد أن يفهم التلاميذ مثلا أن الانهار النابعة من جبال قريبة من مصابها تكون سريعة ، وغير صالحة للملاحة ، يعود ويطبق هذه الحقيقة على أنهار أخرى غير التى ذكرها ويستنتج أنها لا بد أن تكون قصيرة غير صالحة للملاحة أيضاً .

ويتضح لك الفرق العام بين الطريقين من حيث هما طريقتا التفكير من المقابلة الآتية :

طريقة الاستقراء	طريقة « القياس »
١) طريقة تبدأ من الخاص الى العام ومن الامثال الى القواعد ومن الافراد الى الانواع وهكذا	١) تبدأ من العام الى الخاص ، ومن القواعد الى الأمثال ، ومن الأنواع الى الافراد وهكذا
٢) يكون فيها العقل كأنه يتحرك حركة صاعدة من أسفل الى أعلى	٢) يكون كأنه يتحرك حركة نازلة من أعلى الى أسفل
٣) تؤدى الى معارف ومبادىء وحقائق عامة	٣) تؤدى الى زيادة فهم هذه الحقائق العامة وتوضيحها
٤) تؤدى الى حقائق عامة جديدة	٤) لا توصلنا الى حقائق عامة جديدة
٥) طريقة الكشف	٥) طريقة التحقيق والتوضيح

وفى تطبيق ما تقدم على التربية والتدريس يتضح لك الفرق بينهما من المقابلة الآتية :

طريقة الاستقراء	طريقة « القياس »
١) هى طريقة التربية والترقية	١) هى طريقة التعلم والتنمية
٢) طريقة بطيئة لان التلميذ فيها يكشف الحقائق وغيرها بنفسه وبمجهوده	٢) طريقة سريعة لان التلميذ يستخدم فيها معلومات وصلنا اليها من قديم
٣) طريقة طبيعية فى الحصول على الحقائق العامة	٣) طريقة غير طبيعية من حيث ترتيب السير فى الوصول الى الكليات
٤) يكون موقف التلاميذ فيها ايجابيا	٤) يكون موقفهم فيها سلبياً
٥) يتمكن فيها التلاميذ من حسن فهم الحقائق العامة وغيرها ، لانهم يصلون بها شيئا فشيئا ، وبأنفسهم	٥) قد لا يتمكنون من فهم كثير من الحقائق فهماً جيداً
٦) تربى فى التلاميذ روح النقد الصحيح	٦) لا تربى فيهم روح النقد
٧) تعودهم التريث فى الحكم، الصبر والمثابرة والاعتماد على أنفسهم	٧) بل تعودهم التسرع والاعتماد على غيرهم
٨) طريقة تحصيل العلم	٨) طريقة تطبيقية

والحق الذى يجب ألا ينسى أن القياس والاستقراء لا يمكن فصلهما بعضهما عن بعض تماماً . فى كل تفكير صحيح كامل نجدهما معاً . فالتفكير عملية عقلية واحدة ولذلك لابد من استعمالها معاً فى التدريس بادءين بالاستقراء ومعقبين بالقياس فى أكثر ما نستطيع من الدروس. فبالاستقراء يدرك التلاميذ الحقيقة العامة تمام الادراك ثم يطبقونها بالقياس . وللتطبيق هذا قيمته الكبرى فى التربية الصحيحة . ومهما يكن فلنضع نصب أعيننا قول سبنسر يجب الا نخبر الأطفال الاّ بأقل ما نستطيع وأن نحملهم على الاستكشاف أكثر ما نستطيع

الاسئلة

أهمية الأسئلة فى التربية

قال أفلاطون فى « جمهوريته »[١] وفى أهم فصل منه :

« أنك ستعمل على أن يحصلوا[٢] على تربية تمكنهم من الحصول على أكبر قسط من المهارة فى طريقة القاء الأسئلة والاجابة عنها »

وقال أحد أساتذة التربية « ان الأسئلة فن من الفنون الجميلة التى فى مهنة التعليم » فاجادتها تستلزم ذوقاً سليما ، ومهارة عظيمة فى صوغها والقائها ، كما تستلزم خبرة طويلة بعقول التلاميذ ، وطرق ادراكهم وتحصيلهم . فمن رزق من المعلمين القدرة على حسن وضع الأسئلة ، ومعرفة مواقعها ، فقد أعطى شيئاً لايستهان به ؛ فان هذه المقدرة لتعد أهم مايتصف به المدرس الماهر بعد قدرته على ضبط التلاميذ وحكمهم . فالأسئلة وسيلة ناجحة من وسائل التعليم الصحيح ؛ لأن ذلك يكاد ينحصر فى ايقاظ العقل وتنبيهه الى العمل ، والتفكير المنظم ؛ والأسئلة الجيدة تفعل ذلك وأكثر منه ؛ وبها يتمكن المدرس من لفت التلاميذ الى الدرس الذى يلقيه واستبقائهم منتبهين اليه ؛ اذ بها يستطيع أن يجعل تلاميذه مشتركين معه اشتراكا فعلياً فى تفهم الدرس فيحتك عقلهم بعقله وينشطون الى العمل . فرنة ارتفاع الصوت فى السؤال توقظ فكر المسئول ، وتنبهه الى ضرورة الاجابة . فالسؤال ينبه العقل بتوجيهه الى شيء محدود يُطلب عمله ؛ ويتحداه الى اظهار قوته ان كان مُحكماً . وكثيراً ماتكفى الاسئلة التافهة نفسها للفت نظر التلميذ الغافل وتنبيهه الى الدرس . فمن المعلوم ان انتباه التلاميذ الى السؤال أشد عادة من انتباههم الى شرح المدرس وتفصيله.

---

(١) الجمهورية كتاب وضعه أفلاطون (٤٢٨ — ٣٤٧ ق.م) . وقد بحث فيه فى التربية ضمن مابحث ، وهو أهم كتاب قديم بحث فى هذا العلم . وقد عرف قيمة الأسئلة من استاذه سقراط فقد تلمذ له نحو ثمانى سنين . ولربما أخذ عنه طرق المحاورة التى اتخذها فى كتابه هذا

(٢) فاعل تحصلوا ، يعود على الحكام المقصودين فى هذه العبارة

بذلك يقتصد المدرس جزءاً كبيراً من جهده ، كما يقتصد التلاميذ من وقتهم الثمين . فطريقة الحوار طريقة وسطى بين طريقة التلقين والمحاضرة التي بها يبقى التلميذ طول وقته مصغياً إصغاءاً سلبيا ، لا يعمل فكره ولا ينقد ما يسمع ، وبين طريقة التنقيب التي تلقى عبء الدرس كله على التلميذ . ولذا نراها مستعملة فى جميع سنى الدراسة الابتدائية والثانوية . وقد يستحسن استعمالها فى المدارس العالية كذلك .

هذا وان الاسئلة الجيدة تسهل على المدرس حفظ النظام فى الفصل ؛ فان التلاميذ جميعهم يرون أنفسهم مشغولين بالانتباه والاجابة عن اللهو والمشاجرة . فهى تكبح جماح المتسرع المتهور ، وتشجع المتهيب ، وتستخرج من كل تلميذ خير ما عنده لفائدته الخاصة ولفائدة المجموع . فالقدرة على اجادة الاسئلة وإحكامها هى ، كما تقدم ، قدرة على التعليم الصحيح .

اذا كان للاسئلة ذلك الشأن العظيم فى التعليم وجب على المدرس الناشئ أن يبذل جهداً كبيراً فى التمرن على حسن صوغها وإلقائها حتى تتكون فيه القدرة على اجادتها ؛ فهى شرط أساسى من شروط نجاحه فى مهنته . وخير طريقة الى ذلك التمرن هى أن يفكر فى كل سؤال، وأن يعد صيغته قبل الدرس ، قبل أن يلقيه على التلاميذ ، ويعرف على وجه التقريب الأحوال التى تقتضيه . كما يجب أن يرتب الاسئلة ويهيئ الخطة التى سيسير عليها فيها ويعدها اعداداً تاماً ؛ وأن يُعدّ جواب كل سؤال عزم على أن يسأله ويعرفه تمام المعرفة ، والاّ فلا معنى لالقاء المدرس على التلاميذ أسئلة لا يعرف جوابها ، ولا الغرض الذى يرمى اليه من ورائها . كل هذا لاشك يستلزم جهداً كبيراً قد يشق على نفوس كثير من المبتدئين فى هذه المهنة ، ولكنه جهد مثمر . ان كان يتعبك اليوم فهو يريحك فى الغد بعد أن تتكون فى نفسك القدرة والمهارة فى هذا الفن

ومن خير مايعين المدرس على اجادة الأسئلة أن ينقد نفسه أثناء القائها و بعده، كما ينقد أسئلة سواه ؛ ولذلك فهى دائما موضع عناية كبيرة فى دروس النقد

أغراض الأسئلة :

اذا سأل الواحد منا غيره عن شيء ما فى الحياة اليومية فذلك لأنه فى الغالب يريد معرفة شيء يجهله ، أما المدرس فلا يستجوب تلاميذه لهذا الغرض وانما لأغراض أخرى تتعلق بهم هم . وهذه الأغراض كثيرة مختلفة :

وأهم الأغراض التى يرمى اليها المعلم فى الأسئلة يمكن حصرها فيما يأتى :

١ — كى يعرف مقدار ما وصل اليه التلاميذ من العلم فى فرع ما قبـل أن يسير بهم فى درس آخر ، و بذلك يوقظ فى نفوسهم توقع الدرس الجديد وترقبه ، ويتسنى له ربطه بمعلوماتهم السابقة

٢ — كى يعرف مدى فهم التلاميذ لمـا يلقى عليهم فى الدرس ، فان وجد فهمهم غير مرض له لم ينتقل بهم الى جزء آخر من الدرس بل يحاول معرفة ما غمض عليهم فيوضحه .

٣ — ليستثيرهم الى بذل الجهد فى التفكير ، والى الانتباه الى الدرس وتفهمه

٤ — ليثبت بعض الحقائق فى عقول التلاميـذ حتى يتمكنوا منها كل التمكن ، كبعض القوانين الرياضية ، والحقائق العامة الضروريه فى التاريخ . والجغرافية والهندسة ، واللغة ، وغيرها ، فيسألهم أسئلة متنوعة فى نقطة واحدة حتى تتضح لهم تمام الوضوح وتثبت فى ذاكرتهم ثبوتاً تاماً لـكثرة ما ربطت به من المناسـبات المختلفه ، و بنقط الدرس الأخرى ؛ فكأن الأسئلة من هذه الناحية طريقة من طرق التكرار والمراجعة . فالتكرار والمراجعه ضروريتان لتثبيت المعلومات فى عقول التلاميذ، وخير طريقة لهما هى طريقة الأسئلة . ان أكثر المدرسين يهمل المراجعة اهمالا شائناً كان من جرائه أن التلاميد أصبحوا لا أساس لديهم يبنون عليه ما يحصلونه من معلومات جديدة ؛ ويخرجون من المدارس ومحصولهم العلمى نزر يسير فضلا عما به من الاضطراب والتهوش

٥ — كى يحصر فكرهم وانتباههم فى النقطة التى هو بصددها

٦ - كى يرقى عقولهم . لأنه بواسطة الأسئلة المناسبة يجعل عقولهم نشطة ، يقظة لـكثرة احتكاكها بعقله هو ، وهو عقل أكبر وأسمى ؛ أو يجب أن يكون كذلك ؛ فتضطر التلاميذ عندئذ الى المقابلة والموازنة والتصور والاستنتاج والحكم

٧ — كى يظهر للتلاميذ خطأهم وفساد رأيهم فيما قد يظنون أنهم يعلمونه حق العلم ، و بذلك يشعرهم نقصهم ويضطرهم الى اعادة التفكير فى معلوماتهم وتغيير ما يجب تغييره منها ، ثم تنظيمها تنظيما آخر تكون به أوضح فى نفوسهم وأوفق للواقع ، وبذلك أيضاً يتولد فيهم شوق الى الازدياد من العلم ، ويزول منهم شىء مما بهم من الغرور ، وهو عادةً كثير فيهم

ولـكن مهما تعددت الأغراض واختلفت فان أسئلة المدرس يمكن أن ارجاعها كلها الى نوعين اثنين : —

(١) أسئلة اختباريه (٢) أسئلة تربيبية

١ — الأسئلة الاختبارية :

يقصد بهذه الاسئلة مايفهم من اسمها — اختبار التلاميذ لمعرفة ما وصلوا اليه من المعلومات ومدى فهمهم لها وتستعمل عادة

١ — فى مبدأ الدرس : أى عند التمهيد . وذلك كى يعلم المدرس مقدار ماعند التلاميذ من المعلومات وليختار منها ما يناسب الدرس الجديد فيجعلها أساساً له ؛ وليوقظ فى نفوسهم الشوق والترقب لما يلقى عليهم . ولاثارة هذا الموقف النفسى — موقف الترقب والشوق — فائدة كبيرة فى تسهيل فهم الدروس ووعيها ، فهو يعد التلميذ لتلقى الدرس الجديد ، والاهتمام به وحسن فهمه ، و بذلك يستطيع المدرس أن يأخذ بيد التلاميذ و يسير بهم فى الطريق الصحيح .

و يشترط فى تلك الأسئلة أن تكون :

(ا) قليلة العدد

(ب) موجزة الصورة

(حـ) سهلة حتى لا تثبط همة التلاميذ عند بداية الدرس

(ء) من معلومات التلاميذ السابقة ، ولاتستلزم منهم فكراً طويلا ولاعميقاً

(هـ) تثير فى نفوسهم الشوق والتطلع الى الدرس الجديد

٢ — فى نهاية عرض المادة الجديدة .

٣ — وفى آخر كل جزء من الأجزاء التى قسمها اليها المدرس . ولا بأس من تسمية هذه الأسئلة بالتلخيصية . فالغرض منها تلخيص ما سبق تدريسه وتكوين فكرة عامة صحيحة عنه

ويجب أن تكون :

(ا) فى المعلومات التى ذكرت فى الدرس

(ب) فى النقط الهامة الاساسية فيه حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية

(حـ) أن تلقى بنشاط ومن غير تسرع

(ء) يجب ان تتطلب الأسئلة التلخيصية التى فى نهاية الدرس شيئاً من التفكير ، وتقتضى تنظيم جزء كبير من المعلومات التى ذكرت فى الدرس منفكة بعضها عن بعض ، فهى أشبه ما تكون بمسائل تطبيقية على ما سبق ذكره للتلاميذ . فمن السهل أن يسأل المدرس أسئلة تقدم الجواب عليها فى الدرس — ولكنه ليس من السهل عليه (الا بعد تفكير واجهاد من ناحيته هو) أن يجعل أسئلته تستلزم من التلاميذ تفكيراً صحيحاً وتعبيراً محكماً ، وتتطلب منهم تطبيق ماعلموه فى الدرس على امور جديدة . وهذا النوع من الأسئلة وحده هو الذى يستثير عقل التلميذ ويوقظه، ويضطره الى التفكير ومراجعة نفسه ، وتنظيم معلوماته

(هـ) يجب أن يكون بعض هذه الأسئلة واسعاً تشمل الاجابة عنه جزءاً كبيراً من الدرس ، وذلك لكى يكون عند التلاميذ مجال فيه يعتادون

التعبير المنتظم عما فى نفوسهم من الخواطر والحقائق . وبهذا النوع من الأسئلة يستطيع المدرس أن يتأكد من أن لديهم فكرة عامة صحيحة عن الدرس

٤) عند الاعادة والمراجعة

أن كثيراً من المعلومات الضرورية لا تثبت فى ذهن التلاميذ إلا بالتكرار وكثرة المراجعة . فالاقتصار على ذكرها وشرحها لا يكون من ورائه فائدة كبيرة بل يجب معرفتها تمام المعرفة وإدراكها إدراكا واضحاً حتى تكون أساساً لغيرها كما ذكرنا آنفاً. فخير طريقة تثبت المعلومات فى الذهن ، وتمكن التلاميذ من حسن الفهم هى الأسئلة المتكررة ، المتتابعة والمتنوعة لما تستلزمه من تكرار الأجابة ، وضرورة التعبير عما استقر فى النفس . فينبغى أن يتذكر المدرس ضرورة مراجعة كل نقطة من نقط الدرس الهامة ، والدرس كله فى النهاية ، وأن يفرد وقتاً خاصاً لذلك فى كل درس ؛ بل أن كثيرين من المدرسين يرون ضرورة «تخصيص» ساعة أو أكثر كل اسبوع لمراجعة الدروس كلها بهذه الطريقة .

٢ — الاسئلة التربيبية :

لا يقصد بهذا النوع من الاسئلة اختبار التلاميذ للوقوف على مقدار ما علموا، وانما يراد به تعليمهم وتربيتهم ، وتدريب عقولهم على التفكير المنتظم والاستدلال الصحيح. ولقد قال كاتب من كبار الكتاب فى التربية : أن التعليم ليس سوى المهارة فى سؤال التلاميذ كى يضطرّ العقل الى أن يرى ، وينظّم، أو يعمل. فالأسئلة التربيبية ترمى الى ترقية العقل وتقويته ، وكثيراً ما تكون الوسيلة الوحيدة لذلك فى التعليم الشفهى ، لأن بها يستبقى المدرس عقول التلاميذ نشطة ، وانتباههم واصغاءهم تامين ثم بها كذلك ، يستطيع أن يسير بالتلاميذ فى الطريق الذى يريده حتى يصل بهم الى الغاية التى يسعى لادراكها من تحصيل أو تذكر ، أو وصول الى قاعدة أو

ناموس عام . فيشجعهم بذلك على الملاحظة وموازنة الأشياء بعضها ببعض ، أو موازنتها أو مقابلتها بغيرها ، ثم على التذكر والتخيل والاستدلال . فاذا استمر المدرس مع التلاميذ على هذا المنوال مدة طويلة بانتظام تعودوا التفكير المنتظم ، وسداد الحكم وسرعته . فهى تختلف عن الأسئلة الاختبارية فى أن الأولى تثبت القديم وتوضحه ، أما الثانية فتستعمل القديم والجديد للوصول الى حقائق أخرى جديدة ، ولتدريب الفكر نفسه . وكان الفيلسوف الأغريقى سقراط يستعمل هذه الطريقة دون غيرها مع تلاميذه الكثيرين حتى أنها لتسمى أحياناً بالطريقة السقراطية . على أن هذا الفيلسوف كان يستعملها مع الكبار الراشدين لامع طائفة من الأطفال الناشئين . وكان همه أن يكوّن فى نفوسهم فكرةً صحيحة عن الموضوع الذى يحاورهم فيه ، بعد أن يخجلهم باظهار ما هم عليه من الجهل رغم ما بهم من ادعاء وغرور، أو يضللهم ليورطهم فى مشاكل عقلية لاقبل لهم بها. ولذلك كان من عادته أن يصوغ اسئلته فى قالب تهكمى . أما المدرس فلا يستطيع ذلك ، اذ التهكم سلاح خطر ذو حدين يجب تحاشيه، فهى لدى سقراط وسيلة للتأديب النفسى أكثر منها — ذريعة للتربية والتعليم . ولقد أخذ أفلاطون عنه هذه الطريقة — طريقة الأسئلة والحوار — واتبعها فى كثير من كتبه ودروسه

علامة الأسئلة التربيبية الصالحة أن توقظ ذهن التلميذ وتحمله على بذل جهد عقلى فى محاولته الاجابة عنها، وكلما ازداد ذلك الجهد ازدادت قيمة السؤال ؛ وليس معنى هذا أن نحاول سؤال التلميذ عن أشياء معقدة أو فوق قدرته يعسر عليه الاجابة عنها ، فذلك خطأ كبير يشعره بأن المدرس لم ينصفه فى سؤاله ؛ كذلك يجب أن تكون متتالية آخذا بعضها برقاب بعض ومؤدية الى فكرة محدودة ، يراد توصيل التلاميذ اليها خطوة فخطوة

ومواضع هذه الاسئلة هو لاشك عند عرض الدرس الجديد ؛ وعند الموازنة بين مادته و بين مالدى التلاميذ من المعلومات الاخرى التى لها علاقة كبيرة به ؛

ولكن يجب أن يحترس المدرس الاحتراس كله من أن تستهويه كثرة الاسئلة فيحاول أن يستنتج كل شيء من التلاميذ؛ فان من الحقائق ما لايمكن استنتاجه منهم، فذكره عندئذ خير من محاولة الاستنتاج غير المجدى بأية طريقة كانت والا فان وقتاً ثميناً يضيع سدى على التلاميذ والمدرس؛ ذلك الى أن المدرس كثيراً ما يقف نفسه بذلك موقفاً مضطرباً حائراً يؤلمه ويؤلم تلاميذه معاً

شروط الاسئلة الجيدة :

تمتاز الاسئلة الجيدة بالصفات الآتية :

١ — يجب أن تكون واضحة جلية حتى يدرك التلميذ المقصود من السؤال من غير تريث؛ وهذا وحده يستلزم أن يكون المدرس قد أعد السؤال وفكر فيه قبل القائه، والا فانه كثيراً ما يكون غامضا فيربك عقل التلاميذ ويحيرهم فلا يدرون بما يجيبون

٢ — وأن تكون عن أشياء محدودة بارزة . فاذا أردت أن تسأل التلاميذ عن حيوان مخصوص فلا تسألهم عما رأوا فى حديقة الحيوانات، فانهم يسردون لك أنواعا كثيرة من الحيوان والنبات وغيرهما من الاشياء التى ليست مفيدة لك فى درسك، بأى حال من الأحوال . واذا أردت أن تسأل عن المد والجزر مثلا فلا تسل عما يراه التلاميذ فى البحار؛ فذاك سؤال لاحد لجوابه

٣ — يجب أن يكون السؤال موجز الصيغة خاليا من الجمل المعترضة التفسيرية لبعض أجزاء السؤال . فان كان السؤال طويلا أنسى التلميذ آخرُه أولَه؛ ذلك الى أنه قد يعطى المسئول فرصة يتمكن فيها فكره وانتباهه من التشتت والشرود عن موضوع السؤال

٤ — أن تكون دائماً فى الموضوع الذى أنت بصدده، ولا سيما اذا كان الموضوع يستلزم عدة أسئلة متعاقبة تؤدى الى حقيقة معلومة تريد أن تأخذ بيد

التلميذ حتى يصل اليها . وهنا يجب أن تكون الأسئلة المتتالية منطقية مترابطة ينشأ السؤال الثانى من طبيعة جواب التلميذ عن السؤال الأول . ثم يجب ألا يسهى عن وضع سؤال يشمل الموضوع كله أو أكثره عند الانتهاء منها حتى يكون الموضوع كله وحدة كاملة فى ذهن التلميذ (انظر رقم ٢ فى الأسئلة الاختبارية)

٥ — ألاّ يكون الجواب عليها واضحاً جلياً ، فلا يستلزم فكراً ، ولا تذكراً

٦ — ألا تحمل التلميذ على الحدس والتخمين فذلك من باب العبث لا من باب التفكير الصحيح المؤدى الى غرض معين

٧ — ألا يكون الجواب عليها «لا» أو «نعم» أو أية كلمة واحدة أخرى ، إذ ليس أسهل على التلميذ من أن يحدس فى مثل هذا السؤال ؛ فان لم يكن الجواب «نعم» ، كان «لا» . على أن المدرس قد يجد أحياناً ضرورة لمثل هذا السؤال فيحسن عندئذ ان أجاب التلميذ بنعم أو لا أن يسأله عن سبب ذلك ويضطره الى الاجابة الوافية . كذلك كثيراً ما يستعمل هذا النوع من الأسئلة عند المراجعة الجزئية ، وعند سرد حقائق عرفها التلاميذ من قبل وأريد تنظيمها من جديد ، وعند الموازنه والمقابلة بين شيئين أو أكثر ؛ وعند اراده تنبيه غافل ، أو تشويق متكاسل

٨ — يجب أن توزع الأسئلة على جميع التلاميذ ولا تقصر على بعضهم دون البعض الآخر ؛ فينبغى أن ينال كل تلميذ منها نصيباً .

٩ — يجب ألا يسير المدرس على ترتيب خاص فى توزيع الأسئلة على التلاميذ؛ فان ذلك لا يحضهم على الانتباه والتفكير ، بل يجعل كلاً ينتظر دوره فيأخذ فى الاستعداد للاجابة عن سؤاله ، ثم يصرف باقى الوقت غير منتبه الى مايلقيه المدرس من الأسئلة الأخرى على اخوانه التلاميذ

١٠ — يجب أن توجه الاسئلة الى الفصل كله لا الى تلميذ خاص . ثم بعد

أن يرفع التلاميذ أيديهم للاجابة انتخب منهم من تشاء حسب ما تقتضيه الأحوال ويمليه الحزم

١١ — يجب ألا يكون الجواب عليها مفهوماً من السؤال نفسه، أو مذكوراً فيه . فلا توح الى التلاميذ أثناء السؤال أو عقبه بالأجابة المطلوبة ، كأن تشير بيدك الى السبورة أو الى الخريطة مثلا

١٢ — يجب ألا تكون بتراء الصيغة كالأسئلة الآتية : طول النيل هو — ؟ الذى بنى الأهرام الأكبر هو —؟ فمثل هذه الأسئلة لاقيمة كبيرة له ؛ ولكن هذا لا يمنعنا من أن نستعملها أحياناً تشجيعاً لتلميذ ضعيف . أو استلفاتاً لآخر غافل ، أو لمجرد التغيير فى مجرى الدرس

١٣ — يجب أن تلقى بنشاط وثبات فى أكثر الأحوال ، من غير تسرع واندفاع ، ولاسيما فى أسئلة المراجعة والأسئلة التمهيدية . أما فى الأسئلة التربيبية فيحسن أن يمهل التلاميذ لحظة أو اثنتين بعد السؤال حتى لايؤخذ سائل على غرة منه فتفقده الدهشة شيئاً من قدرته على التفكير

١٤ — وكذلك يجب ألا تكون عقب الاخبار بالجواب عنها ؛ كأن تذكر ان الذى بنى الهرم الأكبر هو خوفو ثم تسأل عقب ذلك مباشرة عن الذى بنى هذا الهرم

١٥ — وينبغى الاّ تكرر السؤال الواحد مرات متتالية قبل ان يحاول التلاميذ الاجابة عنه، الا اذا كان ثمة داع قوى يدعوك الى ذلك، لان تكرار السؤال الواضح مرات عدة انما هو مساعدة التلاميذ على عدم الانتباه والاصغاء ، أو اقلاق لهم أثناء تفكيرهم ومحاولتهم الاجابة

١٦ — يجب أن يلقى المدرس السؤال على التلاميذ مظهراً ثقته بقدرتهم على الاجابة . وترقبه لها ، ودهشته اذا لم يستطيعوها ؛ وهو فى كل ذلك مظهر العطف عليهم ، يشعرهم انه لا يريد بها الا مصلحتهم ، لا إعجازهم أو تحقيرهم ، فيشجعهم على التفكير ويستنهض همتهم الى بذل الجهد فيه . أما اذا كان المدرس

مظهراً قلة الاكتراث لاجابة التلاميذ محتقراً لها ، فترت عزيمتهم وثبط ما بهم من همة وضعف شوقهم الى التعلم واهتمامهم بالتفكير . فروح المدرس ونفسيته سرعان ما تتجلى فى سلوك تلاميذه

الاخطاء الشائعة فى الاسئلة

مما تقدم فى شروط الأسئلة الجيدة تتجلى الاخطاء الكثيرة التى يقع فيها المدرسون عند سؤال التلاميذ

وتنشأ الاخطاء من محاولة المدرس أن يجعل طريقته مُحكمة إحكاماً يخرجها عن الحد المعقول ؛ فلاقتناعه بأهمية الاسئلة فى التربية وضرورة العناية بها فى التدريس يفرط فيها إفراطاً كثيراً يجعلها قليلة النفع و بذلك

(١) يضيع جزءاً كبيراً من الوقت فى سؤال التلاميذ عن أمور تافهة أو واضحة كل الوضوح ، فلا تجد التلاميذ داعياً للتفكير والانتباه ، و بذلك يملون الدرس ، لانهم يرون أنهم لا يزدادون بمثل هذه الأسئلة علماً بأشياء جديدة ، أو تثبتاً من أشياء قديمة ، وسريعاً ما يجدون لهم مجالا للتحدث بعضهم مع بعض ، وللتشاغل عن الدرس

(ب) أو هو يحاول أن يستنتج من التلاميذ ما لا يستطيعون الوصول اليه بما لديهم من المعلومات القليلة ، فيكثر لهم من الأسئلة الصعبة التى فوق ادراكهم و يضيع وقته بمحاولة استنتاج ما يجب أن يخبرهم بها إخباراً . وحجته فى ذلك ترقية عقولهم ودفعهم الى التفكير ؛ والتفكير يجب أن يكون بما لدى التلاميذ من المعلومات ، والا فانه يكون أدعى ليأسهم وتثبيط همتهم ، أو الى الظن والتخمين

٢ — ومن عدم تأكد المدرس مما يريد الوصول اليه بالأسئلة

فتكون المعلومات فى ذهنه مختلطة مضطر بة لأنه لم ينظمها من قبل ؛ ولذا يتردد عند القائه السؤال الواحد تردداً كبيراً ، فينقصه مرة و يزيد فيه أخرى ، أو

يعود فيغير موضوعه ، و بذا يختلط الأمر على التلاميذ فلا يعرفون عما يجيبون . إن مثل هذه الأسئلة لا تحصر جهدهم الفكرى فى مجرى واحد ، بل تشتته لقلة ارتباطها بعضها ببعض ، فيشعر التلاميذ أن المدرس سائر بهم فى تيه ، فيتعسفون فى الاجابة هم كما يتعسف هو فى السؤال

٣ — ومن عدم العناية باعداد الدرس حق اعداده قبل التدريس

فلا يكون قد فكر كثيراً فى حسن سبك الأسئلة التى يريد القاءها ، ولا فى نقط موضوعاتها ، ولا فى ترتيبها . فتكون أسئلته تافهة مضطربة لا نظام فيها ، ولا غرض منها ، اللهم الا اضاعة الوقت على التلاميذ وعلى نفسه

٤ — من قلة خبرته بالتدريس ، و بفن القاء الأسئلة خاصة

فكى يكون المدرس مجيداً لاسئلته ماهراً فى القائها عليه

١) أن يفكر فيها و يعدها إعداداً تاماً قبل البدء بالدرس

٢) أن يحدد مادة الدرس الذى ينوى القاءه ، ويحلله الى عناصره المختلفة ليتعرف أجزاءه الهامة ويضع فيها عدداً كافياً من الأسئلة

٣ — أن يكون ملماً بمادة الدرس كله الماماً صحيحاً حتى يتسنى له أن يعرف المواضع الهامة التى يجب أن يسأل فيها من غير تردد ، وحتى يستطيع أن يحلله الى عناصره الهامة

٤ — أن يكون ملماً بالجواب عنها تمام الالمام

٥ — أن ينقد نفسه بنفسه متلمساً عيوبه لاصلاحها

٦ — أن يكون لديه قدرة على حسن التعبير حتى يصوغ أسئلته فى القالب المناسب

٧ — أن يكون سريع الخاطر ، سديد الحكم

٨ — أن يظهر ثقته بتلاميذه ويشجعهم على التفكير والاجابة . وهذا يستلزم منه صبراً وبشاشة حتى لا يثبط من همتهم وينفرهم منه

تساؤل التلاميذ

يحسن أن يسمح المدرس أحياناً للتلاميذ أن يسأل بعضهم بعضاً عند نهاية بعض الدروس . فلهذه الطريقة فوائد كثيرة وان كانت لا تخلو من المعايب ، فلا شك فى أنها تغيير نافع فى طرق التدريس ينفى عن التلاميذ السأم ويزيدهم يقظة وانتباهاً الى الدرس كى يتذكر كل منهم « نقطاً » يسأل غيره عنها اذا جاء دور التساؤل . والتلاميذ عادة تسأل أقرانها فيما تظنه هى صعباً ، فيتضح بذلك للمدرس ما هو صعب فى نظرهم ؛ هذا وان كثيرين من التلاميذ الذين عادتهم التهيب والسكوت قد يجدون جرأة من أنفسهم تمكنهم من الاجابة عن أسئلة أقرانهم أكثر من اجابتهم عن أسئلة المدرس نفسه ؛ وأهم من هذا كله انها قد تعودهم التعبير الصحيح المنظم عما فى نفوسهم ولاسيما اذا كان ذلك باللغة الاجنبية التى يدرسونها

أما ما أخذ على هذه الطريقة من المعايب ، فهى : أنها قد تكون مضيعة للوقت ، لان التلاميذ لايحسنون السؤال ؛ وعادتهم أن يسألوا عن التافه أو الغامض أو غير المحدود ؛ ولكن ذلك لا يقلل من قيمة هذه الطريقة . فمن السهل على المدرس القادر علاج هذا العيب وما يترتب عليه فى لحظات قليلة .

الاجوبة

١ — أجوبة التلاميذ

إن علاقة أجوبة التلاميذ بأسئلة المدرس جلية ، فهى مكملة لها ونتيجة منها . فاذا كانت أسئلة المدرس جيدة ، وطريقة تدريسه صالحة متماشية مع عقل التلاميذ ومقدرتهم ، كانت أجوبتهم عنها واضحة ، صحيحة كذلك . هذا وأن محاولة التلاميذ التعبير الصحيح عما تلقوه من المعلومات فى درسهم تزيد هذه المعلومات وضوحاً وتجعلها أبقى أثراً فتصبح جزءاً من أنفسهم .

فاجابة التلاميذ لاتقل شأناً عن أسئلة المدرس لهم ، لأن الاجابة المنظمة تقتضى منهم تيقظ العقل ، والتفكير ، وحسن التعبير عما فى نفوسهم ، وحصر الانتباه فى الدرس وهذه كلها أمور ترقى عقلهم وتقويه .

أن عناية المدرس باختيار أسئلته وصيغتها والقائها لاتفيد التلاميذ فائدة كبيرة اذا كان لايعنى بأجوبتهم العناية الكافية ، ولا يشعرهم بضرورة عنايتهم بها

فللطريقة التى يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ ويتصرف فيها، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير ؛ فان هذه الأجوبة إما أن تكون صحيحة من كل وجوهها ، وإما أن تكون خطأ من وجوه كثيرة . وليست هذه ولا تلك تحتاج الى مهارة كبيرة وخبرة طويلة من المدرس . فالأولى تقبل لصحتها ويمدح المجيب بها تشجيعاً له على حسن اجابته ، والثانية ترفض من غير تثبيط لهمة المخطىء ، أو تحقير له . أما الأجوبة التى يختلط فيها الخطأ والصواب ، فهى التى تحتاج فى تناولها الى حذق وتجربة ، وفيها تظهر مهارة المدرس وحسن تصرفه . حتى المدرس الخبير نفسه كثيراً ما يجد نفسه مضطراً الى التفكير فى أجوبة تلاميذه ليتعرف منهم طريقة تفكيرهم فى الاجابة عنها ، ومصادر أخطائهم

وهذا ما يجب على كل مدرس أن يعمله ، فأجوبة التلاميذ مهما تفهت ، وكثر ما فيها من الخطأ ، فانها جديرة بشيء من تفكير المدرس فيها وعنايته بها . فهي « رد فعل » عقل التلاميذ على السؤال الموجه اليهم ؛ وخطأهم فيها يدل المدرس على سبب اساءة فهم التلاميذ للسؤال ، أو على أهمالهم ، وجهلهم

وخليق بالمدرس ألا يظهر التبرم والحنق على التلاميذ لأنهم يخطئون في الاجابة عن أسئلته ، بل عليه أن يتقبلها وهو رحب الصدر ، هادئ البال ، ما دامت في موضوع الدرس ، ومادام الخطأ فيها ناشئاً عن اخلاص ، لا عن اهمال ، أو مزاح . فان وجد في اجابتهم خطأ لم يرفضها كلها بل عليه أن يجتهد في تعرف أسبابه ، فيسأل المخطئ أسئلة يتوصل بها الى معرفة أسباب ذلك الخطأ ويحاول رده الى الصواب على أنه يجب ألا تكون الأسئلة الموجهة لمثل هذا المخطئ كثيرة فيضيع بذلك جزء كبير من الوقت على الآخرين . وعلى المدرس أن يستعمل ما أوتي من الحزم ، وحسن التصرف ، في مراقبة أجوبة التلاميذ من حيث طرق الاجابة وآدابها كما يراقب الاجابة نفسها من حيث صحتها وأغلاطها

٢ — أسباب أخطاء التلاميذ

ترجع أخطاء التلاميذ في الاجوبة الى :

١ — جهل التلاميذ بالموضوع . وهذا الجهل قد يكون ناشئاً من عدم انتباه التلاميذ الى ما ألقي عليهم ؛ أو أن المدرس لم يوضح درسه تمام التوضيح لهم .

٢ — سوء الفهم . وذلك ينشأ من عدة أسباب أكثرها من جانب المدرس ، فلا بد من أنه يكون قد أساء القاء السؤال ، أو وضع صيغته ، أو خلط في شرحه فلم يرتبه الترتيب المعقول .

٣ — الظن والتخمين . وهذا كثير بين تلاميذنا ، فليس أسرع منهم الى الاجابة على الرغم من تأكده من عدم معرفة الجواب الصحيح. فلا هو يحاول

التفكير لعله يصل الى شيء ولا هو يقر بعدم المعرفة ، بل يذكر إجابة قد يكون بينها و بين السؤال ما بين الحقيقة والكذب ، فيجيب من باب الحدس والظن لعله يصيب شاكلة الصواب ؛ وإما يذكر أشياء بعيدة عن الموضوع هرباً من السؤال ومداراة لجهله به . وهنا يحسن بالمدرس أن يكون شديداً مع أمثال هؤلاء حتى لايعتادوا الاهمال والرياء والمكابرة والقاء القول جزافا ، وكلها رذائل متفشية فى كثير من أوساطنا .

فالأجوبة الناشئة عن الحدس والرجم بالقول بليغة الضرر . فهى مقامرة بالألفاظ ، وليست تدل على فهم التلميذ لموضوع السؤال ، فقبول المدرس اياها يحط من قيمة سؤاله ومن تدريسه ومن قيمة شخصيته فى نظر التلاميذ

٤ — الاهمال : فالتلميذ قد يكون عارفا الجواب حق معرفته ولكنه لايكلف نفسه مؤونة التعبير عنه بالدقة المرغوبة كسلاً منه أو اهمالا . فيحسن ألاّ يترك مثل هذا التلميذ وشأنه بل يجب أن يضطره المدرس الى الاجابة الجيدة التى فى طاقته

٥ — التسرع : وهذا عيب طبعى فى الاطفال جميعاً . فهم ميالون بفطرتهم الى الاندفاع فى القول والعمل حسبما يخطر ببالهم ، وتمليه عليه غرائزهم .

صفات الاجوبة الجيدة .

١ — يجب أن يكون الجواب صحيحاً من كل وجوهه : فان كان به شيء من الخطأ فى المادة أو الصيغة ، فعلى المدرس ألاّ يرفضه دفعة واحدة و يزجر قائله و يرميه بالكسل ، أو الغباوة ، بل يجب عليه أن يسير بالتلميذ حتى يرى موضع الخطأ بنفسه ، ويحسن أن يكون ذلك بمساعدة غيره من التلاميذ اخوانه . وجلى أن خطأ التلاميذ فى أجوبتهم عن الأسئلة الاختبارية يكون منشؤه أنهم لم يفهموا الموضوع تمام الفهم أوهم فهموه ولم يستقر فى أذهانهم ، فتكون الفكرة غامضة مضطربة . فيجب أن يلاحظ المدرس ذلك فيفهمه للتلاميذ مرة أخرى .

أما خطأهم فى أجوبتهم عن الأسئلة التربيبية فمنشؤه الضعف فى التفكير ، وفى القدرة على الحكم على الاشياء . فهذه الأسئلة تستلزم من التلاميذ ربط الاسباب بمسبباتها واستنتاج كثيرمن الحقائق العامة مما يذكره لهم المدرس من الحقائق الخاصة، ومن الأمثال التى يضربها . ومهما يكن، فيجب على المدرس أن يتأكد كل التأكد من صحة سؤاله قبل أن يلقيه ويستوثق من أنه فى مقدرة التلاميذ العقلية، حتى لايترك للتلاميذ مجالا كبيراً للخطأ يكون هو السبب فيه

٢ — أن يكون وافياً

فيجب أن تكون الاجابة شاملة لكل مايقتضيه السؤال. فان كان بها نقص لفت المدرس نظر التلميذ اليه ثم يدعوه أو سواه الى تعرف مواضع النقص وتكميل الاجاية . كذلك يجب ألاّ تكون أكثر مما يستلزمه السؤال ، فكل ماخرج عن حد السؤال وجب حذفه ، وذلك بأن يكلف التلميذ أن يعيد ذكر السؤال ، ثم يستدرجه الى ادراك المطلوب منه .

٣ — أن يظهر فيه دلائل التفكير : ولذا يحسن بالمدرس أن يسمح للتلاميذ عند الاجابة بالوقت الكافى ليفكروا فيه ويعبروا عما فى أنفسهم تعبيراً صحيحاً من غير بطء ، أو تكاسل ، ويجب ألا يرضى منهم إلا بأحسن جواب يستطيعونه ، وأن يشجعهم على بذل الجهد فى دقة الابانة عن أغراضهم حتى يعتادوا التفكير الدقيق والتعبير الجلى . ويحسن أن يمدح من التلاميذ من يحاول بذل ذلك الجهد سواء أكان جوابهم صحيحاً أم شابته بعض الأغلاط . أما من يتسرع ويجيب بما لاعلاقة له بموضوع السؤال هرباً منه ، أو من يكون جوابه ليس الاّ من قبيل الحدس ، أو ناشئاً عن قلة الاكتراث ، فيجب أن يرفض جوابه وأن ينال نصيبه من التأنيب الرادع ، بعد أن يظهر المدرس مصدر أخطائه ويبين له أسبابها . فالخطأ شىء والاهمال شىء آخر .

ينبغى على المدرس ألاّ يشجع التلاميـذ على الاقتصار فى أجوبتهم على صيغة الـكتاب وعبارته ، بل يجب أن يعبروا عن المعـانى المطلوبة بعبارة من عندهم أنفسهم ؛ إذ هذا يحملهم على « تمثيل » مادة العلم ثم التعبير عنها بصيغ وعبارات هى نتاج نفسيتهم ، وملك لهم لاعارية من سواهم . ويجب أن يعنى المدرسون بذلك العناية الكافية حتى نتخلص من ذلك التعلم السطحى العقيم الذى هو آفة التعليم الحاضر

٤ — أن تكون بعبارات صحيحة لغة ، ومادة ، مرتبة ترتيباً معقولا ، دالة على الغرض منها . وليس يستنتج من هذا أن كل جواب مهما كان تافهاً يجب أن يكون فى جملة تامة الأجزاء . ذلك ليس بطبيعى . لأن هناك أموراً كثيرة لاتقتضى الاجابة عنها الا « عبارة » لا جملة كاملة طويلة . وقد نشأت هذه الفكرة فى أول أمرها بين الباحثين فى التربية فى المانيا ، ثم انتقلت منهم الى انجلترا ووصلت الينا نحن عن طريق الـكتب الانجليزية · على أن الالمـان أنفسهم قد أقلعوا عنها الآن وأصبحت موضع استهزائهم . ومع هذا فان الاجابة بجمل كاملة لها مواضعها . لاسيما مع الصغار فى تدريس اللغة الانجليزية مثلا . فانها تساعدهم على تعود الدقة فى التعبير وتثبيت المعلومات فى أذهانهم . وتبين ان كانوا حقيقة فاهمين لما يقولون .

٥ — وهناك أمور أخرى يجب أن يراعيها المدرس . فيجب ألاّ يسمح لغير التلميذ المسئول بالاجابة ، فذلك أدعى لحفظ النظام فى الفصل

٦ — وأن تكون الاجابة بصوت طبيعى واضح جلىّ يسمعه كل التـلاميذ فى الفصل .وليس وضوح الصوت معناه ذلك الصراخ الفجائى ، الذى نسمعه من كثيرين من تلاميذ الفرقتين الاولى والثانية ولا يعنى المدرس بكفهم عنه

٧ — ألاّ يسمح المدرس للتلاميذ بالاجابة الجمعية إلاّ فى ظروف قليلة ، عند تعلم نطق لفظ جديد يخطئ فيه كثيرون منهم مثلا

٨ — يحسن ألا يعتاد المدرس أن يكرر الاجابة الصحيحة كما أنه يعودهم عدم الانتباه لاجابة التلميذ المسئول ، بعد إجابة التلاميذ ، فضرر ذلك أنه يعودهم عدم بذل أى جهد للعناية بأجوبتهم واتقانها لعلمهم أن المدرس سيذكر الاجابة الصحيحة بعده فيتم الناقص ، ويصحح الخطأ . فيجب اذن أن تكون أجوبة التلاميذ كاملة دقيقة بقدر ما تسمح به مادتهم وعقولهم ؛ ويجب أن يعودوا من البداية يصححوا خطأها ، ويكملوا نقصها بأنفسهم ، بارشاد المدرس ان كان بها نقص أو خطأ

وفى الجملة يجب أن تتوافر فى الأجوبة الجيدة أربعة أمور : التفكير ، والصحة والكفاية ، وحسن التعبير والأداء .

مضار الافراط فى الاسئلة :

قد تستهوى الأسئلة وما لها من فوائد كثيرا من المدرسين فيمضون فيها كل المضى من غير أن يعرفوا لهم حداً يقفون بها عنده ، على أن مثل الأسئلة كمثل كل شىء صالح مفيد يجب أن يكون له حد . وقد تقدمت الاشارة الى أنه يستحيل على المدرس أن يستنتج من التلاميذ كل شىء ، فهناك أمور كثيرة لامفر له من ذكرها سرداً ، فيجد نفسه مضطراً الى أن يتكلم هو والتلاميذ تصغى ؛ ولا يحسن به فى مثل هذه الأحوال أن يطرهم وابلا من الأسئلة ، فيقطع عليهم اهتمامهم ولذتهم . فعند سرد الحوادث التاريخية ، أو وصف المناظر الجغرافية ، أو ذكر قصة ممتعة خلابة فليس ثمت معنى لقطع صلات الدرس بأسئلة تافهة لايستدعيها المقام ، فذلك يؤلم نفوس التلاميذ ، ويحرمهم بعض سعادتهم وفائدتهم من الدرس ، وكثيراً ما تكون أمثال هذه الأسئلة مفسدة للنظام فى الفصل اذا لم يعرف من سألت كيف يجيب . فينبغى أن تكون الاسئلة قليلة عند القصص ، والوصف ، وأحيانا عند الايضاح

الايضاح

الايضاح فى التربية هو جعل الشىء المعروف للتلاميذ معرفة غامضة مبهمة — واضحاً جلياً . ويكون بربط الاشياء والافكار المعهودة للتلاميذ بالأشياء الجديدة التى هى موضوع الدرس ، حتى تصبح هذه ظاهرة بينة للذهن .

فالمفروض فيه أن هناك شيئا يعرفه التلاميذ ، ولكنها معرفة غامضة من بعض الوجوه . فالايضاح هو عملية إجلاء هذا الغموض وازالته .

ففى الايضاح نستخدم المعلوم، والبسيط ، والمحدود الواضح ، عند التلاميذ لنفهمهم به المجهول ، والمعقد ، والمبهم، فى نظرهم. فكأنا نسير على قواعد التدريس الأساسية التى تقول بضرورة السير بالتلاميذ من المعلوم الى المجهول ، ومن البسيط الى المعقد ، ومن المعلومات المبهمة الى الجلية المحدودة ، ومن المحسوس الى المعقول ومن السهل الى الصعب

ففوائد الايضاح أنه :

يبين الغامض ويوضحه ؛

ويجعل الآراء والحقائق التى فى نفوس التلاميذ « محدودة » فيكون تفكيرهم صافياً منظما

ويجعل المعلومات حيّة ، ذات قيمة ، يستطيع التلميذ أن يطبقها و يستفيد منها فى دروسه الأخرى وفى الحياة العملية ؛

و يربط المعلومات الجديدة بالقديمة السابقة ، و بذلك يعين الايضاح على تثبيت الدروس فى الذاكرة ، وعلى استحضارها منها وقت الحاجة اليها .

ويساعد على تربية الملاحظة والتأمل فى الاشياء والحوادث

ويجعل الدرس شائقاً جذابا فيكون انتباه التلاميذ موجهاً اليه ؛ والانتباه أساس كل تعلم .

ويجعل المدرس واثقا من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم ، لما يستعمله من الوسائل الموضحة المختلفة المعهودة اليهم ، حسية كانت أو لفظية

وسائل الايضاح

يكون الايضاح بواحدة أو أكثر من الوسائل الآتية : —

١ — العبارة

٢ — الأشياء نفسها التى نتكلم عنها

٣ — نماذج لهذه الأشياء

٤ — الرسوم والصور والأشكال وما اليها كالصور المتحركة ، والفانوس السحرى وغيرها

٥ — التجاريب العلمية

فوسائل الايضاح نوعان لفظية ، وحسية (٢ — ٥) . وقد اعتاد الكاتبون فى التربية أن يفاضلوا بين الايضاح بالعبارة والايضاح بالوسائل الحسية ، وأن يفضلوا الثانية دائماً على الاولى . والواقع أن كليهما سواء من الوجهة النفسية (السيكولوجية). فالفكرة يستثيرها اللفظ كما تستثيرها الاشياء نفسها سواء بسواء ، على أن الايضاح بالعبارة يمتاز على غيره بأمور كثيرة .

فهو أسرع ، وأسهل ، وحرية المدرس فيه أطلق وأوسع . ولقد يكون فى أحيان كثيرة أوقع فى النفس وأجلى للغامض .

ومع ذلك فان لكل نوع من وسائل الايضاح السابقة مميزاته الخاصة به . ولكلٍّ موضعه ، اذا أحسن استعماله فيه كان أفيد من سواه وأقرب الى الغرض

فالايضاح بالوسائل الحسية ألزم ما يكون للاطفال الذين لم تتكون فى نفوسهم المعانى الكافية تكوّنا حَقِلاً صحيحاً ؛ فى حين ان العبارة تكفى فى كثير من الاحيان للبالغين الراشدين الحاصلين على الافكار والمعلومات الكافية

١ — الايضاح بالعبارة

كثيراً ما يسىء التلاميذ فهم المدرس بطبيعة العلاقة التى بينهما ، فانَّ ما يكون واضحاً سهلاً فى نظره يكون فى كثير من الاحوال غامضاً عليهم ، بعيداً

عن متناول ادراكهم . فاللغة نفسها ، وهى وسيلة التفاهم بين الانسان والانسان قد تكون سبباً فى سوء الفهم فتستوقف المبتدىء وتحيره ، لأنه فهم من الالفاظ والعبارات شيئاً ، وأراد المدرس شيئا آخر . فعندئذ يكون للايضاح شأن كبير فى تبيين ما غمض عليهم

ويشترط فى الايضاح بالعبارة أن تكون الامثال التى نضربها والتشبيهات وغيرها مما يعرفه التلاميذ معرفة صحيحة كاملة

والتوضيح بالعبارة يكون :

(١) بضرب الأمثال الكثيرة المتنوعة فى قواعد اللغات ، والرياضة والجغرافية وغيرها ، لتفهيم قاعدة غامضة ، أو قانون غير واضح ، فكل مسألة حسابية ، وكل تطبيق نحوى ليست الا أمثالا تضرب لتوضيح قاعدة عامة . كذلك اذا أردت أن تبين فى الجغرافية أن البلاد الجبلية معاقل للحرية ضربت أمثالا بالحبشة ، وسويسرة ، واليونان .

وانك لتحس بذلك نفسك عند درسك لأدب اللغة العربية مثلا . فان أمثالا كثيرة من الشعر تعرض عليك لتبين حالة فى عصر من العصور ، فان كان اختيار هذه « الامثال » جيداً تكونت فى نفسك فكرة جلية واضحة عن حال الشعر فى العصر الذى تدرسه ، و بدونها يبقى كلام الكتاب أو المدرس غامضاً غير واضح للنفس .

والمدرس فى كثير من الأحوال قد يوضح المثل نفسه بالقاعدة العامة ، أى يوضح الجزء بواسطة الكل . والأمر فى ذلك متوقف على أيهما أوضح فى ذهن التلميذ ، فاذا حار تلميذ فى مسئلة هندسية أو حسابية ، ونبهته الى أنها تحل بنظرية كذا ، أو قانون كذا اتضحت له المسئلة مباشرة . ذلك الى أن التطبيق نفسه فى آخر كل درس درسته بالطريقة الاستقرائية ، انما هو زيادة فى توضيح الامثال التى استعملتها من قبل وتمكين للقاعدة نفسها

(ب) بالتشبيه والقياس — كتوضيح نسبة حجم الارض الى حجم الشمس بتشبيه الأولى بالحمصة والثانية بكرة القدم ، أو بتشبيه « استكهلم » «بالبندقية» و « سولنجن » الالمانية « بشفيلد » الانجليزية . على أنه يجب أن نحترس عند مثل هذا التشبيه من أن يكون كلا البلدين مجهولا للتلميذ . اذ لا بد فى هذا أن يكون المشبه به معروفا معرفة تامة والا كان الايضاح مجرد أقوال لا أثر لها فى النفس . و « التشبيه » نفسه لايراد به الا زيادة الايضاح والتأثير . كما تقول فلان « طويل كالنخلة »، أو «ضخم كالجبل » . كما أن المجاز والاستعارة والأمثال والحِكَم كلها تدخل فى هذا الباب

(ج) بالوصف — فان وصفك الشىء وصفاً دقيقا حتى يصبح حياً قائما فى ذهن التلاميذ ، من خير مايعينهم على استجلاء الغامض وتكوين صورة عقلية صحيحة عن الموصوف .

(د) بالقصص وسرد الحوادث التاريخية وغيرها — فهى تزيد الموضوع وضوحا . فعند شرحك الغابات الأستوائية مثلاً تستطيع أن تستعين على ذلك بالوصف الجيّد ، وبذكر بعض ماحدث للكاشفين والروّاد من الحوادث المختلفة وما عانوه من المشقات فى اجتيازها . وأنك لتستطيع أن تنفث فى تدريس التاريخ روحا جديدة وتكسو هيكله العظمى لحما وتُجرى فيه دماً نابضاً اذا أدخلت فيه كثيراً من الحوادث الحقيقيه ومن الوصف الجيّد ، وذكرت أمثالاً مما قال الناس وكتبوا عن نفسهم وطرق معيشتهم فى العصر الذى تدرسه . ويشترط فيما تذكر من قصص أو حوادث أن تكون موضحة فعلا لما تقول . أما مجرد ذكرها من باب التغيير والتشويق فهذا شىء آخر غير استعمالها كوسيلة ايضاح .

٢ — الايضاح بالاشياء نفسها

لاشك فى أنه اذا أمكن المدرس أن يحضر الى الفصل الأشياء التى يتكلم عنها

كان ذلك خيرا فى كثير من الاحوال ، مادام لا يخل بنظام الفصل ولا يستثير فيه حركة غير عادية فان الحواس المختلفة تشترك كلها أو أكثرها فى ادراك الشىء على حقيقته ، وتكوين فكرة صحيحة واضحة عنه ، و بذلك تثبت فى الذهن بسرعة ، فى حين أن الايضاح بالعبارة يستلزم تكراراً كثيراً قد لاينتج الا صورة مبهمه مهوشة ، فاذا أسعف بعد ذلك بالشىء نفسه لزداد الموضوع جلاء وحياة . على أن احضار ذوات الأشياء ليس ميسوراً، ولا مستحسناً فى كل حال من الأحوال . فعلى المدرس أن يراعى الذوق والحزم فى استحضارها لاستعمالها كوسيلة من وسائل الايضاح والا أفسد عليه نظام الفصل وجر على نفسه متاعب هو فى غنى عنها

٣ — الايضاح بالنماذج

ولكن كثيراً ما يكون إحضار الشىء نفسه الى المدرسة مستحيلا ، فانك لاتستطيع أن تجر الى الفصل الهرم الأكبر أو القناطر الخيرية ، أو فيلا ، أو عنزة . ولكن يمكننا أن نستبدل بذلك نماذج له . وفائدة هذه النماذج أنها مجسمة ذات ثلاثة أبعاد طول وعرض وسمك ، فهى تبين الشىء الذى تمثله بياناً يكاد يقرب من الحقيقة ، ويمكن رؤيتها من نواح مختلفة ، فهى ليست الا صورة مصغرة تبين أهم معالم الشىء الذى تمثله . فبالنماذج تستطيع أن تبين أشكال الأودية ، والصخور ، وما يطرأ عليها من تعرية وتآكل ، كما تستطيع أن تبين شكل منازل اليابان ، و بيوت الاسكيمو ، وشوارع مدينة البندقية ، ومراكب الفينيقيين ، والقناطر الكبيرة الحديثة ، وأنواع الطيارات المختلفة وهكذا .

فالنماذج لايمكن أن يستغنى عنها فى دروس الأشياء والجغرافية ، والتاريخ الطبيعى والعلوم. وفى أحوال كثيرة يكون للنموذج من الأثر ماليس للشىء نفسه . فقد يكون « الأصل » كبيراً ضخما فلا تشمله العين بنظرة واحدة ، أو صغيراً جداً معقداً كثير التفاصيل و بذلك لايكون واضحاً الوضوح الكافى . فالنماذج تصغر الكبير وتكبر

الصغير وتبسط المعقد . ولكن يجب أن يلاحظ المدرس ان النماذج التى يأتى بها اىما هى لتوضيح درسه ؛ فهى وسيلة لا غاية ، ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم هى شرحاً أو إيضاحاً حتى لا يشغل المدرس والتلاميذ بها عن موضوع الدرس نفسه؛ ويجب كذلك ألا تكون كثيرة التفاصيل والتعقيد . فليس من المستحسن أن تكون صورة مصغرة متقنة كل الاتقان تبين كل شىء فى الأصل الذى تمثله . فقد يكون النموذج خطأ فى بعض تفاصيله ولكنه مع ذلك ذا فائدة عظيمة لأنه يبين معالم الشىء الكبرى أتم تبيين، فتتضح للتلاميذ وتتكون بها عندهم فكرة صالحة عن الدرس المقصود بالذات . فقبل أن نعد نموذجاً يجب أن نسائل أنفسنا عن غرضنا منه ، وهل هو يبين حقاً الشىء الذى يراد توضيحه ، وهل يمكن الاستغناء عنه ؟

على أن المدرس قد يقصد أحياناً أن يكون النموذج موضوع الدرس نفسه فيستغرق فيه الوقت كله . هذا شىء آخر . فهو لم يقصد به أن يكون وسيلة ايضاح اذن ؛ ومع ذلك فان هذا النوع من الدروس يجب ألاّ يعتمد عليه كثيراً حتى لا يكون المدرس تحت رحمة النماذج التى يصادفها ، فمن المدرسين من يختار الدرس لوجود نماذج وصور ، أو شرائط سينمائية يستطيع الحصول عليها . فكأن وجود هذه الوسائل الايضاحية هو الذى يتحكم فى اختيار الدرس .

٤ — الايضاح بالصور والرسوم

يكون ذلك بالصور المختلفة من شمسية وغير شمسية وبالأشكال ، والخرائط ، وبالرسم على السبورة أو غيرها كعرض صور عظماء الرجال من فاتحين ، ومخترعين وعلماء ، وكصور الحيوانات ، والنباتات المختلفة ، وغيرها وكالأشكال الجغرافية ورسوم الآلات والمصانع وما اليها .

وينبغى أن نلاحظ فى هذه الصور والرسوم ما يأتى حتى تكون وافية بالغرض منها :

(١) يجب أن تكون كبيرة واضحة حتى يراها كل التلاميذ ويستفيدوا منها

(ب) أن تكون كذلك صحيحة بقدر الامكان

(ج) ألاّ يكون فيها كثيرمن التفاصيل والدقائق التى تجعلها غامضةغير مهوشة

(د) أن تكون ناطقة دالة على ماتريده منها ، فلاتستلزم هى ايضاحاً وتقتضى شرحاً . فلا فائدة من ايضاح غامض بما هو أشد منه غموضاً .

(هـ) ألا تكون كثيرة العدد . والا فان الدرس يكون أشبه بمعرض صغير، فيهتم التلاميذ بالصور لا بالدرس . فيجب ألا تستعمل وسيلة من وسائل الايضاح الا اذا كنت واثقاً من أن التلاميذ فى حاجة اليها ، وأن الدرس نفسه يستلزمها حقيقة لتوضيح نقطة غامضة مبهمة أو لزيادة ثبوتها فى الذهن . وخير لك أن تسائل نفسك عند استعمال وسيلة من وسائل الايضاح عن النقطة أو الموضوع الذى تريد أن توضحه وتعرف بالضبط هل هو غامض فى نفوس التلاميذ حقاً أم لا

(و) أن توضع فى المكان المناسب حتى يراها الجميع من دون مشقة أو عناء .

(ز) وأهم من هذا كله ينبغى عدم اظهارها الاّ عند الحاجة «النفسية» اليها، وذلك عند شعور المدرس بأن الدرس لايزال غامضاً فى أذهان التلاميذ، وأن الصورة أو غيرها تساعدهم كل المساعدة على إجلاء هذا الغموض ؛ فعندئذ يكون لها الأثر المطلوب . وهذا الشرط وما قبله ينطبقان فى الواقع على وسائل الايضاح كلها من صور وغيرها .

إن خير الصور والرسوم هى التى يقوم بعملها المدرس نفسه على السبورة أو غيرها أمام التلاميذ أثناء الدرس ، فيستطيعون رؤية الشكل أو الخريطة تتكون أمامهم وتنشأ خطوة فخطوة ؛ ويكون انتباههم مقصوراً على النقطة التى يشرحها المدرس فتتضح لهم . ثم كلما تقدم الدرس خطوة زاد المدرس فى الشكل ما يوضح تلك الخطوة ، وهكذا حتى يتم الشكل فيراه التلاميذ وحدة كاملة تعينهم على تمام الفهم ، فتزداد بذلك المعلومات وضوحاً وثباتاً فى أذهانهم . ولاحظ أن التلاميذ

الصغار لا يستطيعون فهم الخرائط الجغرافية العادية بسهولة كما تفهمها أنت . فان ذلك يستلزم خيالا وخبرة بالرسم ، لا يحصلون عليها الا بعد تدريب طويل . فالأشكال السريعة التى ترسم على السبورة ، أو الأشكال التخطيطية المكبرة المرسومة على الورق أوقع فى نفوس التلاميذ وأكثر توضيحاً للدرس لانها تصرف الذهن مباشرة الى الأجزاء الغامضة فتوضحها ؛ ويجب أن تتذكر أن ما هو غير متقن فى نظرك قد يكون كافيا لتوضيح الغامض للتلاميذ الصغار ؛ وليس يفهم من هذا تقليل العناية بالخرائط وعدم الاستعانة بها ، وانما اختيار الملائم منها الذى يوضح الدرس فعلا .

ومع ذلك فان صوراً صغيرة كالتى فى ظهر « البطاقات البريدية » (كرت بوستال) لها فائدتها ، بأن توزع على التلاميذ ليروها ويستوضحوا بها ما يريد المدرس ايضاحه . وهنا يجب أن يعنى بنظام فصله عناية خاصة ؛ كما يجب عدم الأكثار منها خشية أن يتجه انتباه التلاميذ الى ناحية أخرى غير الدرس

ولعل خير طريقة فى الايضاح بالصور هى استعمال : « الصور المتحركة » والفانوس السحرى ، و « الستريسكوب » . ولا سيما « الصور المتحركة » فانها قد أدخلت حديثاً فى كثير من المدارس فى أوربا وأمريكا ، وفى مصر أيضاً ووضع لها كثير من « الشرائط » فى العلوم المختلفة كالجغرافية ، والنبات ، والحيوان ، والتاريخ ، وعلم الصحة ، والأشياء ، والطب ، والعمليات الصناعية المختلفة وغيرها ، فكانت من خير ما يبين الغامض ، ويثبت الواضح فى نفوس التلاميذ ويسبغ عليه روحاً جديدة تجعله يكاد يكون حياً ، فيرون أمامهم الحوادث التاريخية واقعة مشاهدة ، والمناظر قائمة كما هى فى الطبيعة : من جبل شاهق ، وسيل دافق ، وسباع فى عرنها ، وزواحف فى جحارها ؛ كل تحيط به بيئته الطبيعية التى نشأ فيها ونما ، فبذا تصبح العلاقة التى بين الكائن وبين نظم معيشته ، وطرق صيده ، واستخدام أجزائه المختلفة فى الصناعة أو التجارة . ولا شك أن السينما خير من يقص حكاية طويلة ، أو يسرد حادثة معينة ، أو يزود الانسان بالأخبار

والحوادث الجارية فى بلدان العالم ، أو يصف منظراً طبيعياً شائقاً .

الاشكال : فيما تقدم من الكلام فى الصورة يتضح أن المقصود هو الصورة التى تمثل الحقيقة كما تبدو للرائى فلا تدع مجالا لخياله ، ولا توحى اليه بأكثر مما فيها . ولكن أمثال هذه الصور تكون كثيرة التفاصيل عادة أو تكون مرسومة من جهة خاصة حسب قوانين المنظور فتبدو غريبة لغير الخبير بها، وعندئذ لا تفيد المدرس فى الايضاح . ولذلك وجدت عدة درجات من الصور فترسم ، لا بطريقة تصوير المنظر الحقيقى أتم تصوير ، ولكن بطريقة تجعلها أقرب الى تأدية الغرض الذى تستعمل فيه ، فتبسط تبسيطاً مختلف الدرجات . فاذا كانت الصورة لا تمثل الا نقطاً خاصة من الأصل ، نسميها شكلا لا صورة . كالأشكال التى ترسم لايضاح التجارب والأجهزة الكيمائية ، أو الطبيعية ، أو الجغرافية وغيرها . وليست الخرائط العادية سوى أشكال . وكلما صغرت الخريطة كانت أقرب الى الشكل منها الى الخريطة . وقد لا يكون بين الشكل و بين الفكرة المراد تصويرها الاعلاقة بعيدة جداً . كالمستقيمات التى ترسم لتدل على مقدار الصادر أو الوارد أو الناتج من الغلات المختلفة ، فى الجغرافية مثلا .

«فالأشكال» توحى الى المرء بأفكار كثيرة ليست فيها فعلا، فيملأ خياله الناقص منها. وفائدتها أنها توجه الفكر الى النقطة المراد ايضاحها وحدها ، وتحصره فيها . فتتضح له تمام الوضوح . على أنا فى كثير من الأحوال نحتاج الى الشكل والصورة معاً ؛ فنبدأ بعرض الصورة حتى تتكون عند التلميذ فكرة غامضة طبعاً — عن الموضوع — ثم نأخذ فى توضيح هذه الفكرة بالأشكال المختلفة ، ثم نعود فنظهر الصورة حتى يدرك التلميذ أن ما كان غامضاً عليه قد اتضح ، ولكى يضم الأشكال المختلفة التى عرضت عليه بعضها الى بعض . فكأنا باستعمال الأشكال نسير من البسيط الى المعقد ، وباستعمال الصور نسير (عادة) من السهل الى الصعب ؛ والبسيط والسهل ليسا شيئاً واحداً .

وتستعمل الأشكال كثيراً فى توضيح المقادير والكميات المختلفة وتقريبها الى الذهن — بواسطة الأشكال الهندسية : دوائر أو مستطيلات أو مربعات تكون نسبتها بعضها الى بعض كنسبة الأصول التى يراد توضيحها . فتوضح نسبة القارات أو المحيطات بعضها الى بعض برسم مستطيلات بينها مثل هذه النسبة ، وكذلك يوضح كل نوع من صادرات بلد ما أو وارداته الى مجموع الصادر أو الوارد ، أو الى صادرات البلاد الأخرى كلها أو وارداتها . وأمثال هذه الأشكال وحدها لا توضح النسبة المطلوبة تمام الايضاح ، وانما توضحها بشكل عام ليس الا . فالعين البشرية لا تستطيع أن تحكم بشىء من الدقة على نسبة أشكال هندسية متقاربة بعضها من بعض . فمن الصعب أن تقول كم مرة تحتوى دائرة كبيرة على دائرة صغيرة مرسومة بجانبها أو فيها . وتلك حقيقة نفسانية لا شك فيها . لذلك كان استعمال الأشكال الهندسية وحدها فى الايضاح غير ذى فائدة كبيرة . فيحسن أن يقرن كل شكل هندسى بالرقم المراد تمثيل نسبته الى غيره ؛ أو يقسم الشكل الى وحدات متساوية ، أو مضاعف لأصغر وحدة منها .

السينما والتعليم

انتشرت السينما انتشاراً كبيراً فى الأقطار المتمدينة وأصبح يغشى دورها آلاف كثيرة من الناس ولعوا بها أيما ولوع ، لافرق فى ذلك بين الكبير منهم وبين الصغير ؛ فأصبح لها من جرّاء انتشارها وولوع الناس بها شأن كبير لفت أنظار المفكرين والمصلحين كما لفت أنظار الحكومات نفسها الى مالها من التأثير فى نفوس الشباب والصغار . فهذا التأثير قد يكون صالحاً للفرد وللجماعة أو مضراً بهما أبلغ ضرر ؛ حتى أنه قيل أن « السينما » أصبحت مشكلة اجتماعية من مشاكل اليوم تتطلب قسطاً كبيراً من الاهتمام الجدى .

فللصور المتحركة أثر عميق فى الحياة العقلية والخلقية لآلاف مؤلفة من الناس .

وهذا الأثر العميق راجع الى أنه « لا شعورى » يشكل سلوك الناس ويوجهه صوب الخير أو الشر من حيث لا يدرون . فتأثير الصور يتم بطريق الاستهواء أو الايحاء . ومعلوم أن قابلية الاطفال للاستهواء كبيرة ، وبخاصة اذا كانوا مجتمعين ، وكان الموضوع أو المنظر مثيراً للعواطف والانفعالات . لهذا فكر المربون فى استعمال السينما كطريقة من طرق التدريس ، وكوسيلة من وسائل الايضاح .

وللسينما وظائف ثلاثة : (١) التعليم (٢) والدعاية (٣) والاستجمام والراحة. والوظيفة الثالثة هى الغالبة على الاثنين الآخرين عادة . فالناس تغشى دور الصور المتحركة طلباً للهو والتسلية، لا ليتعلموا منها مايجهلون . والحكومات والافراد تتخذ شرائط الصور المتحركة الآن وسيلة للدعاية ونشر الدعوة الى الاقبال على أشياء ، والامتناع عن أخرى .

وأمامن حيث هى وسيلة للتعليم بمعناه الخاص فقد أخفقت اخفاقاً كبيراً. وذلك يرجع الى :

١) أن الجمهور الذى يذهب الى السينما قليل الدراية بالتاريخ ، والتاريخ الطبيعى، والجغرافية وغيرها ، فليس لديه المعلومات الاساسية التى تمكنه من فهم ما يعرض عليه ، و بذلك فانها لا تثير فيه الشوق والاهتمام .

٢) أن « الجو » الذى تعرض فيه الشرائط التعليمية ليس جو تعليم . فعرض شريط علمى بين رواية مؤثرة ، وأخرى مضحكة ، لاقيمة له ولا تأثير .

٣) أن عرض الشرائط العلمية يجب أن يتقدمه كلام أومحاضرة عن موضوعها.

ولقد تألفت فى بلاد الانجليز جماعة من الاخصائيين وغيرهم للقيام بأبحاث وتجارب فى تأثير السينما واستخدامه فى التعليم فاتضح لها ما يأتى :

١) أن الأطفال الذين يميلون الى الاشرطة العلمية والتهذيبية قليلون جداً

٢) أن الأطفال الذين من بيوت راقية أميل الى هذه الشرائط من غيرهم .

٣) الأشرطة العلمية التى تقتضى شرحاً تمهيدياً لا قيمة لها اذا عرضت وسط « برجرام » مختلط للكبار والصغار

فلكى يكون استخدام السينما مثمراً يجب فصل الأشرطة العلمية فصلاً تاماً عن تلك التى يقصد بها التسلية ، أو الدعاية .

لهذا أدخلت آلات السينما فى كثير من المدارس الأوربيــة والمصرية لتعين المدرس على التعليم والتلميذ على الفهم ، وأصبحت فى كثير منها قطعة لازمة من أثاث المدرسة ووسائل الايضاح العادية . ولقد ساعد على استخدامها التحسن الذى أدخل على الآلات نفسها فقل الخطر من استعمالها ، وسهل توقيف الآلة عند أية صورة كانت اذا رأى المدرس لزوم ذلك لزيادة الشرح والتوضيح .

على أن الفائدة التى كانت مرجوة منها — كطريقة جديدة فى التعليم — لم تتحقق ، ولم تظهر التجارب التى عملت الى الآن أن كثرة استعمال السينما يكون أنجع من الطرق الأخرى العادية .

أما استعمالها أحياناً ، كوسيلة ايضاح ، فى الجغرافية أو التاريخ ، أو الصناعة والعلوم فلا شك فيه فائدة كبيرة لما تفيضه على الدرس من الحياة والقوة .

أخطار الاكثار من وسائل الايضاح :

الايضاح كغيره من الوسائل المختلفة لا يخلو من أضرار اذا أسىء استعماله .

١ — فالمدرس اذا أكثر من وسائل الايضاح يجعل الدرس « معرضاً » أو سوقاً من الأسواق ؛ فيهتم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويهملون موضوع الدرس نفسه والغرض الأصلى من الوسائل .

٢ — قد يعنى المدرس باتقان وسائل الايضاح الى درجة تجعل لها قيمة فى نفسها ، كالعناية باتقان رسم الخرائط على السبورة أو الورق بتشكيل الخط العربى وتركيبه ، واتقانه ، وكثرة التلوين ، ورسم الأطار مما يلفت نظر التلاميذ عن الرسم نفسه .

٣ — قد تستثير وسيلة الايضاح أفكاراً فى ذهن التلاميذ لا علاقة لها بالدرس مطلقاً .

٤ — يجعل الايضاح الدرس شائقا ، ولكن استثارة الشوق فى غير موضعها لا تفيد التلاميذ شيئاً من حيث حسن فهم الدرس .

٥ — أن الأمثال والتشبيهات والاستعارات التى نستعملها كثيراً ما يتقيد بها التلاميذ . فكانا نعرف ما حدث لزيد و بكر وعمرو ، فى كتب النحو وللأبيات التى نمثل بها فى البديع والبيان .

٦ — وفوق هذا كله أنها تمنع التلاميذ من استعمال خيالهم . فلايتصورون بعين عقولهم ما يعرض عليهم ، فيملأون الناقص و يفيضون على الهيكل دماً ولحماً . وتربية التخيل وتدريبه من أهم ما يجب العناية به فى التربية العقلية الصحيحة .

أن ذكر هذه المضار السابقة يجعل المدرس يعنى العناية الكبيرة فى اختيار الأمثلة ، والتشبيهات ، وتنويعها ، وأن يفكر فى عدم الافراط فى استعمال وسائل الأيضاح خشية الاضرار بتخيل التلاميذ وحصره فى دائرة ضيقة .

والخلاصة — أنه يجب ألا يكون ثمت إيضاح الا حيث تكون صعوبة فى فهم الدرس أو غموض فى الشرح تشعر به التلاميذ ، وتحس أنت به كذلك . أن وسائل الايضاح لا قيمة لها فى نفسها وانما قيمتها فى نفس التلاميذ وفى تبيين الغامض عليهم. يجب أن تحترس من الاكثار من وسائل الايضاح المادية حتى لاتقلل بذلك من الظروف التى تساعد على اتساع خيال التلاميذ وتدريبه . وان استطعت أن تأخذ التلاميذ الى رحلات مدرسية لزيارة بعض الأماكن والمتاحف التى تزيد معلوماتهم ثباتاً وايضاحاً فافعل ؛ فهذا يكسبهم خبرات قيمة، و يعرفهم موضوع الدرس عن كثب، و يتلقونه من الطبيعة نفسها فلا ينسونه فيما بعد . وأن المدارس لتحسن الاحسان كله وتقوم بقسط كبير من تربية تلاميذها تربية صحيحة اذا عنيت عناية جدية بتنظيم هذه الرحلات المدرسية وجعلها مفيدة حقاً لا وسيلة للتلهى واللعب العقيم . فقبل أن تذهب التلاميذ الى رحلة ما يجب أن يكونوا قد ألموا بعض الألمام بما هم ذاهبون الى رؤيته، حتى يتكون لديهم شئ من الشوق والاهتمام و يعرفوا ما الذى

يجب أن يلاحظوه ويوجهوا انتباههم اليه . أما اذا أخذوا اليها وهم على جهل تام بما سيرون فلا يستفيدون شيئاً يتناسب مع الوقت الذى صرف فيها ، والجهد الذى انفق وذلك لأنهم مضوا اليها وعيونهم « مقفلة » فلايرون فيها مايستحق الرؤية ويعودون من رحلتهم كما ذهبوا اليها .

أما الرسوم والأشكال التى تعرضها فارسمها انت ما استطعت ؛ ولتكن كبيرة واضحة . أما عند الايضاح بالعبارة فراع الاكثار من ضرب الأمثال المختلفة شكلا وموضوعاً ، واحذر من أن تقتصر على شكل واحد من الأمثلة فتستظهره التلاميذ أو تسير أنت على منواله ويقتصرون هم أيضاً على هذا النوع وحده من الأمثلة فى كل حين .

السبورة

أصبحت السبورة الآن خير معين للمعلم على التعليم الصحيح . فعليهايستطيع أن يوضح كثيراً مما غمض على التلاميذ واستعصى عليهم فهمه ، ولا سيا ان كان المعلم يراعى رسم الأشياء وتصويرها على السبورة بنفسه أثناء القاء الدرس . هذا ، وهو فى حاجة متكررة الى اثبات الكثير من الألفاظ ، والعبارات ، والحقائق على السبورة حتى يراها التلاميذ ، فتشترك فى الفهم حاستان بدلا من حاسة واحدة ، وتنطبع صورتها كبيرة واضحة فى أذهانهم فيكون ذلك أدعى الى سهولة وعيها وسرعة تذكرها واستحضارها .

ان السبورة كثيراً ماتكون مرآة صادقة تنعكس عليها أعمال المدرس من ترتيب ودقة ، وحسن طريقة ، وتتجلى عليها مهارته وما يبذله من الجهود . فبالعنايه بالسبورة يمتاز مدرس عن آخر . فالمدرس السريع المندفع فى أعماله تراه لايكتب على السبورة الا أحياناً ، وأن فعل كان ذلك بغير نظام أو ترتيب ما ، فترى « الكلام » مكتوباً طبقات بعضها فوق بعض ؛ فى حين أن المدرس البطىء ،

أو من لم يحسن إعداد درسه يستغرق فى الكتابة عليها وقتاً طويلا ، ليجد بذلك مجالا للتفكير غير مكترث لما يفقده التلاميذ من وقتهم الثمين . فلتكن قطعة الطباشير دائماً حاضرة لديك ، ولتكن أنت على استعداد لاستعمالها ، للرسم والكتابة ولا تهيب لأن خطك ورسمك ليسا كما تشتهى أن يكونا .

والحق أن الكتابة والرسم على السبورة ليسا من الأشياء الهينة على كثير من المدرسين المبتدئين ، فيحسن بكل مدرس أن يعود نفسه أياهما ويتمرن على الرسم والكتابة السريعين الواضحين . فقبل أن تبدأ الدرس لاحظ أن السبورة نظيفة ، ثم عند الكتابة اقبض قلم الطباشير سهلا ثابتاً ، ولا تك قريباً جداً من السبورة عند الكتابة عليها ، ولا تول ظهرك التلاميذ طويلا فتحجب عنهم ما كتبت ، وتهيىء لهم فرصاً يخلون فيها بالنظام . ثم لا تخاطب الفصل وأنت تكتب على السبورة ، اذكر أنك تكتب على السبورة ليرى التلاميذ ، حتى الذين فى آخر الفصل — الكتابة . فليكن خطك عليها اذن واضحاً جلياً يستطيع أن يقرأه آخر تلميذ فى الفصل من غير اجهاد لنظره ومن غير أن تستغرق فى ذلك زمناً طويلا . ولتكن كتابتك مرتبة منتظمة خالية من التعقيدات ، تسير مع الدرس أولا فأول حتى لا تضطر الى أن تكتب فى رأس السبورة ما يجب كتابته فى آخرها ، وذلك لأنك قد ملأت كل فراغ فيها ، ولم يبق الا ما تركته فى أعلاها . ويحسن أن تقسم السبورة الى قسمين غير متساويين لتكتب فى القسم الأيمن وهو أكبر القسمين ، وارسم أو وضح أو أجر العمليات الحسابية فى القسم الأيسر وحده . واذا ارتأيت أن الدرس يستلزم ايضاحاً كبيراً بالرسم أو غيره فأعدد سبورة أخرى إضافية وضعها حيث يراها كل تلميذ فى الفصل من غير إجهاد لنظره ، أو اضطرار الى التنقل من مكانه . ولا تنس أن التلاميذ فى أعمالهم الكتابية يتأثرون بنظامك ونظافتك فى الكتابة على السبورة ، كما تتأثر بها حالتهم النفسية من حيث اضطراب الفكر وتهوشه .

وليس يقصد بالعناية بنظافة الكتابة والرسم وحسن ترتيبهما على السبورة شدة المبالغة فى تلك العناية وتضييع وقت طويل فى التأنق فى الرسم والخط . فليس من الضرورى أن يكون كل ما ترسمه على السبورة متقناً كاملا ، اذ المقصود ايضاح الغامض لا اظهار المقدرة على الرسم والخط الجميل . ان كثيراً ما تكون شدة عناية المدرس بتجويد الشكل واتقانه على السبورة وسيلة تشغل التلاميذ عن الانتباه الى الدرس ، بالتأمل فى الشكل معجبين ومستحسنين ، وذلك يؤدى الى فساد النظام فى الفصل . فاذا اقتضت الحال رسم شكل متقن فلترسمه على قطعة كبيرة من الورق الخاص بالرسم حتى تستطيع أن تحتفظ به وتستعمله فى درس آخر . أما اذ كان المدرس لا ينتظر استعمال الشكل مرة أخرى فليرسمه على سبورة اضافية فى وقت فراغه ثم يخفيه عن عيون التلاميذ بخريطة أو غيرها حتى يأتى الوقت المناسب فى الدرس لاظهاره لهم .

على أنه لا شك فى أن الرسم السريع الذى يرسمه المدرس على السبورة وقت حاجته اليه مهما كان « تخطيطياً » — أفيد كثيراً مما يعده المدرس فى الخارج إعداداً متقناً . فالتلميذ يرى الشكل يرسم أمامه تدريجاً فيصدقه ، ذلك ان مثل هذا الرسم يعين على « التجريد » وانتزاع الصفات المشتركة البارزة ، لأنه خال من الصفات العارضة كلها أو أكثرها .

ويجب أن نحترس من كتابة الأشياء الخطأ على السبورة وتركها برهة طويلة أمام التلاميذ ، لئلا تنطبع فى أذهانهم صورة ذلك الخطأ ، أو تهوش عليهم عقولهم وتجعلهم على الأقل فى ريب من الصواب . فاذا اضطررت لكتابة شىء خطأ على السبورة لتوازن بينه و بين صوابه ، فلتسرع الى محوه بعد الفراغ منه تاركاً الصواب وحده قائماً أمام عيون التلاميذ

الملخص السبورى

يجب أن يكون لكل درس ملخص تكتبه على السبورة . وهذا يجب ألاّ يكون طويلا شاملا حتى يملأها كلها ، ويشغل التلاميذ عن الاصغاء اليك ، والاهتمام بما تقول من وصف وشرح اكتفاء بما سينقلونه فى كراساتهم من هذا الملخص ، اذا عودتهم ذلك . والملخص الطويل عيب ظاهر يقع فيه أكثر المدرسين الناشئين . فلا تذكر فى الملخص إلا ما لا بد من ذكره لتعليم الدرس، وللمراجعة فى نهايته . كذلك لا يستحسن فيه أن يكون مجرد الفاظ لا تدل على المجرى الذى سار فيه الدرس، بل يجب أن يكون مرشداً للتلاميذ عند المراجعة والتلخيص فى آخر الوقت ، ويجب أن يكتب أثناء الشرح لا فى آخره . فاذا فرغت من نقطة فأثبت ما يدل عليها على السبورة ؛ وكذلك كل قاعدة أو حقيقة جديدة تذكرها ، فى المكان المناسب لها . وهذا يقتضى مراعاة حسن الترتيب فيما يكتب حتى يسهل على التلاميذ ادراك الدرس ومجراه بنظرة واحدة . ويحسن أن يكون كل ما يكتب فى الملخص مستنتجاً من التلاميذ بقدر الامكان لا من قول المدرس مباشرة . وعند نهاية الدرس، يجب أن تلفت نظر التلاميذ الى هذا الملخص ، وتراجع الدرس كله معهم حسبه فتسألهم فيه حتى يخرجوا وقد حصلوا على معلومات ثابتة جلية مرتبطة بعضها ببعض أرتباطاً صحيحاً . ويحسن بالمدرس أن يحترس من أن يجعل التلاميذ تظن أن كل ما يراد منهم فى ذلك الدرس هو حفظ الملخص واستظهاره ؛ فيهملوا الانتباه الى ما فى الدرس من الوصف الحى المقصود به تصوير الموضوع تصويراً قائماً فى نفوسهم ، والى غير ذلك من التفاصيل اللازمة لتمام الفهم. فالملخص ليس إلا هيكلا عظمياً لا حياة فيه ولا قيمة له إلا اذا امتلأت نفوس التلاميذ من الدرس فيكون بمثابة مذكّر لهم ؛ فقيمته ليست فى نفسه وانما فيما يستدعيه من المعانى والأفكار التى فهموها ، وفى تنظيمه لها تنظيما صحيحاً .

ومهما يكن ، فأهمية الملخص السبورى فى حسن استخدامه والاستفادة منه فى تنظيم سير الدرس ، وترتيب المعلومات فى أذهان التلاميذ ، وليست فى مجرد كتابته على السبورة لانه جزء من الدرس

القصص

إن قصّ الحكايات فنٌ جميل ؛ وربما كان من أقدم الفنون الجميلة فى العالم وألصقها بالتربية فى الأزمنة السابقة ؛ فانه كان وسيلة مفيدة عند القدماء لتعليم الصغار وتهذيبهم ؛ فكانوا يلقنونهم التاريخ والآداب بطريق القصص كما كانوا يبثون بها فى نفوسهم محبة الأوطان والشجاعة وحب الايثار؛ ويقيمون أمامهم من أبطال القصص مثلا عليا فى النجدة والمروءة ليحتذوها فى أعمالهم . فكان أبناء الأغريق يؤخذون من الصغر باستظهار مختارات كثيرة من الياذة هوميروس[١] الشاعر «وأوديسيته» ولقد أفرد أفلاطون لهذا الغرض فى « جمهوريته » موضعاً خاصاً للبحث فى آداب القصص ونقد ما كان موجوداً منها فى عصره . وانك لترى « الشاعر » اليوم فى بعض مشارب القهوة فى مصر يقص أعمال عنترة وغيره والناس كلهم منصتون له أتم إنصات ، حتى أنه ليسهل عليه أن يثير عواطف الجمهور ويحمله على الخير أو الشر

ولقد اهتم الأوربيون والأمريكيون لهذا الفن كل الاهتمام ووضعوا فيه كتباً كثيرة تبحث فى فائدته وشروط اجادته كتابة والقاء ، ولكننا فى مصر أهملناه استصغاراً لشأنه على الرغم مما له الأثر الحسن فى التربية والتعليم ، ولا سيما تربية الصغار فى

---

(١) « هوميرس » أو هومر — شاعر أغريقى كبير اشتهر بقصيدتيه الطويلتين الالياذة والاوديسة اللتين صارتا فيما بعد أساس الأدب الاغريقى كله . وكان كل أغريقى عارفا بهما تمام المعرفة لانه استظهر منهما فى صغره الشيء الكثير . وقد ترجمت الاولى الى العربية شعراً ترجمها المرحوم سليمان البستانى . على أن من المؤرخين اليوم من ينفى وجود شاعر بهذا الاسم لانا لا نعرف عنه شيئاً مقطوعا بصحته ومع ذلك فان سبع مدن يونانية تتنازع شرف انتسابه اليها . ويقال انه ولد حوالى سنة ٨٥٠ قبل الميلاد فى بلدة من بلاد آسيا

روضات الأطفال وفى بعض الفرق الابتدائيـة حيث الحاجة الى الطريقـة القصصية كبيرة .

فالأطفال مولعون بفطرتهم أشد الولوع باستماع القصص والأساطير ، والحكايات الخرافية الكثيرة ، حتى أن من المدرسين والآباء من يعاقب الأطفال بحرمانهم من سماع قصة خلابة وعدهم بهـا من قبل ، وأن غرامهم بالقصص ليزداد ويقوى اذا تذوقوها ممن يجيد إلقاءها ويحسن اختيارها .

فالقصص وسيلة نافعة الى تسليتهم وادخال السرور عليهم ، وتشويقهم الى التعلم واجتذاب انتباههم الى الدرس. وهى قالب تصاغ فيه كثير من الأفكار والألفاظ والعبارات فتصل الى النفس حية ، قوية من غير اجهاد ، أو انتباه ارادى متعب فتستقر فى العقل وتثبت فيه بسرعة ، لمـا تجد من ميل الأطفال وتشوقهم اليها ؛ فالألفاظ والمعانى جافة ميتة فى الكتب المدرسية العادية ، ولكنها تكون حية متحركة فى القصة وتتجلى مدلولاتها ومعانيها واضحة فى تضاعيف الحكاية وطواياها فيتلقفها التلاميذ ، وتتسع بها خبرتهم وتزداد

وأن كثيراً من الحقائق التاريخية ، والخرافية ، وكثيراً من الفضائل والآداب الشخصية ، حتى مبادئ الحساب والعلوم نفسها يمكن وضعها فى قالب قصص يستهوى التلاميذ كما هو الحال فى كثير من الحكايات الموضوعة للصغار فى رياض الأطفال وما يماثلها من المعاهد . وفضلا عن ذلك كله فالقصة لها قيمتها من حيث هى قصة ، قطعة من فن جميل ، تسد حاجة فى نفس الطفل وغير الطفل

وفى الجملة ، فان القصص تلقى لغرضين كبيرين يتفرع منهما أغراض عدة

١ — للمسرة والاستمتاع

(١) وفى ذلك تهذيب للروح وتصفية لها وتغذية لحاسة الجمال

(ب) وراحة من عناء الانتباه الى الدرس ، واستجمام لقوى العقل والجسم وتجديد لها

(ح) تجعل الصلة التى بين المدرس والتلاميذ فى مستوى أرقى من المستوى العادى ، فتزيد تعلق التلاميذ بمدرسهم ومدرستهم ، وبذا يكون أساس التعليم المحبة لا الرهبة

٢ — للتربية والتعليم

(ا) ففيها نضع أمام التلاميذ المثل العليا فى الايثار والصدق والاخلاص وغيرها

(ب) وهى فرصة يتاح للتلاميذ فيها ابداء آرائهم والحكم على الناس واعمالهم

(ح) تساعد التلاميذ على تعود الانتباه الارادى

(ى) قالب تصاغ فيه كثير من الحقائق العلمية والجغرافية وغيرها فيسهل على الصغير إساغتها

(ه) تستميل الصغار إلى محبة القراءة والمطالعة والتعلق بها

(و) توسع خيالهم وتهذبه

فعند ذكر قصة أو سرد واقعة يجب أن تراعى الأمور الآتية : —

١ — اتبع الترتيب الطبيعى ، فاذكر أجزاء القصة أو الحادثة حسب حدوثها فى الزمان ، مراعياً ذكر الأسباب أولا ثم نتائجها فيما بعد

٢ — يجب أن تختار القصة موافقة لدرجة رقى الأطفال العقلى ومستوى خبرتهم ، فلا تحقرن قصة لتفاهتها أو لأنها لا مغزى لها ، فما هو تافه صغير فى نظرك قد يكون هاماً جليلا فى نظر الأطفال

٣ — اعتن بتحضير القصة واعدادها حتى لاتنسى نقطة ثم تتذكرها فتعود اليها وتحدث بذلك أثراً غير حميد فى نفوس المستمعين اليك

٤ — لا تذكر من التفصيلات ألا ما لاغنى لك عنه لزيادة التأثير والايضاح والا فانك تعقد الحكاية وتفقدها أثرها ووضوحها

٥ — لا بد من سمط ينظم القصة كلها حتى تكون أجزاؤها آخذاً بعضها برقاب بعض ، بدلا من أن تكون حوادثها متفرقة لا رابطة ظاهرة فيها تربط

أجزاءها كلها

٦ — راع حال الجمهور الذى تقص عليه القصة ، فأحياناً ترى أنه لابد لك أن تزيد وتبالغ فى قصتك ، وأحياناً تنقص منها أو توجز فيها

٧ — يجب أن تكون أنت نفسك مشبعاً بروح القصة ممتلئاً منها حتى تستطيع أن تقصها كأنها قطعة من نفسك ، فتنطلق بذلك الى نفوس سامعيك وتترك فيهم الأثر المطلوب . فيجب أن تكون القصة ملكا لك حتى تهبها الى غيرك ، وربما كان هذا أهم شرط للنجاح فى هذا الفن

٨ — تحاش الأسئلة غير الضرورية فى أثناء اصغاء التلاميذ اليك

٩ — لا تقسم الحكاية الى أقسام متعددة تذكر واحداً وتستبقى الباقى ، الا اذا كان ذلك ضرورياً لا مفر منه لزيادة التشويق أو لطول القصة ، أو لغرض آخر مقصود

١٠ — يحسن أن يكون التلاميذ على بينة من « الوسط » الذى وقعت فيه الحوادث التى تذكرها ، فان لم يكونوا ، فاشرح لهم ذلك فى القصة نفسها انما يجب أن تحذر من أن تترك القصة وتحصر اهتمامك فى شرح ما يتصل بها من بعيد

١١ — يجب أن تكون المناظر التى تصورها للتلاميذ ، والحيل أو الفكرة التى بنيت عليها الحكاية بسيطة لا تعقد فيها ولا تركيب

١٢ — كذلك يجب أن تكون الطريقة واللهجة اللتان تتبعهما موافقين لموضوع القصة ، فيظهر فى صوتك الأسف والحزن والفرح والاستهزاء والكبرياء والخوف والاطمئنان وغيرها .

فهذه الأمور كلها تعينك على النجاح فى سرد قصتك تجذب اليك السامعين وتؤثر فيهم التأثير الذى تبغيه . ولا يعزب عن الفكر أن جميع الأطفال مشغوفة بالحكايات والقصص ، فان كانت القصة جيدة موافقة لهم لم يملوها بل التمسوا منك دائماً المزيد . والأطفال تحب من الحكايات عادة ما يرد فيها أجزاء مسجوعة

موزونة، وما تتكرر فيها عبارات خاصة تستلفت أسماعهم بتناسقها وتكرارها الموسيقى، وما كانت أسماء أبطالها غريبة لا تطلق عادة على مثل هذه المسميات. ولقد عرفت العامة عندنا هذا فكثرت أمثال تلك فى القصص « الأحاديث » التى اعتادت جداتنا أن تلقيها على الأطفال، مثل حكايات الغيلان ومشايخ المناسر، وملوك الهند وغيرها. وأن لك فى كتاب الف ليلة وليلة كنزاً فيه كثير من القصص الممتعة، عرف الأوربيون لها قدرها، فاختر أنت منها ما تشاء مما تجده موافقاً لأغراضك مثل قصة علاء الدين والسندباد البحرى وغيرهما.

الوصف

الوصف هو التصوير بالعبارة تصويراً حياً ناطقاً

يرى المدرس نفسه فى كثير من الأحوال غير قادر أن يكوّن فى نفوس تلاميذه فكرة واضحة عن الشيء الذى يريد تفهيمهم أياه عن طريق حواسهم، فيضطر الى أن يصف لهم هذه الأشياء والحوادث وصفاً قوياً تنتج منه صورة حية قائمة فى نفوسهم يكاد الواحد منهم يراها أو يلمسها. وحاجة المدرس فى مصر الى الوصف أشد من حاجة سواه اليه، لا سيما فى دروس الجغرافية مثلا فمصر بلد زراعى سهل تتشابه أكثر أجزائه بعضها ببعض ومناخه خال من التغيرات الجوية الكبيرة، فيستحيل أن يكون للتلاميذ خبرة حقيقية بالأحوال الجغرافية المختلفة الا عن طريق الوصف والقياس، فهم محرومون من رؤية الجبال الشاهقة، والثلاجات الزاحفة، والأنهار المتفرعة والغابات الكثيفة. ومع ذلك فان الوصف الجيد المقرون بوسائل الايضاح المختلفة قد يتغلب على كثير من هذه العقبات. وهذا لا يتسنى لمدرس أن يصل اليه الا اذا كانت الصورة قائمة فى ذهنه هو. وكذلك لا بد من أن يكون عارفاً تمام المعرفة بما فى عقول تلاميذه — سواء أكان ذلك من الآراء والأفكار أو من العبارات والألفاظ — حتى لا يستعمل فى وصفه الا ما يستطيعون ادراكه وفهمه

بسهولة حتى تتكوّن الصورة فى نفوسهم صحيحة حية .

ويستلزم الوصف أن يكون المدرس ملماً بموضوعه ، حتى يجد من التفاصيل والمناظر المناسبة ما يكسو الصورة لحماً ودماً . وهذا يقتضى قراءة طويلة فى المطولات والمراجع حيث التفاصيل الكافية ، أما الاجتزاء بالكتب المدرسية الصغيرة فلا يغنى فى ذلك فتيلا . على أن سعة العلم قد لا تنتج الصورة المطلوبة واضحة الا اذا احترسنا كل الاحتراس من حشد التفاصيل التى لا لزوم لها خشية أن تتعقد الصورة وتضطرب . فلا تذكر من التفصيلات الا الضرورى ، واستعمل الحزم والفكر فى حسن الاختيار من ذكر وحذف وتفصيل وايجاز . فالتلاميذ يسهل عليهم أن يتذكروا من التفاصيل ما كان له علاقة بنقطة جوهرية فى الموضوع ، فى حين أنهم سريعاً ما ينسون كل تفصيل أو فكرة ليست مرتبطة ارتباطاً كبيراً بموضوع الدرس .

فلكى يكون المدرس قادراً على الوصف مجيداً فيه ، يجب أن يكون حسن الألقاء غير متسرع فيه ؛ طلق اللسان فصيحة ؛ ممتلئاً من موضوعه مادة وروحاً ؛ ولا يحيد عن الموضوع ؛ وأن يسير فى وصفه سيراً مرتباً متبعاً ترتيباً طبيعياً . وبغير هذه الصفات يكون الوصف عقيماً قليل الفائدة لا يكاد يحدث أثراً فى نفوس السامعين .

التفسير

«التفسير» هو تبيين معنى لفظ أو عبارة أو حادثة أو ظاهرة طبيعية أو حقيقية ، حتى تصبح مدْركة مفهومة . وليس التفسير مرادفاً للايضاح . اذ الأول هو الابانة عن شىء غير مفهوم مطلقاً فى حين أن الثانى هو الابانة عن شىء معروف بمعرفة غامضة ، فنوضحة بوسائل عدة لزيادة الجلاء وتمام الفهم . على أن التفسير قد يستلزم

الايضاح فى ظروف كثيرة . فالأصل فى التفسير أن يكون أمام الانسان مشكلة ما لا يرى وجه السبيل الى ادراكها .

ويكون عادة بوضع الشيء أو الحادثة أو غيرهما ضمن مبدأ عام ، أو قانون شامل معروف لدينا ومتصل بخبرتنا ؛ أو أنا نفسر أمراً بذكر السبب أو الأسباب التى أنتجته ؛ أو بتحليل « الكل » الى أجزائه ومقوماته ؛ أو بضم بعضها الى بعض حتى تصير « كلاً » قائماً بذاته . ولنضرب لك مثلاً برجل عهدته صحيح الجسم قويه ثم رأيته مصفر الوجه ممتقعه ، فتفسر علة هذا بالمرض . أى انك تدخل هذا الأمر غير العادى ضمن مبدأ عام وهو أن المرض قد يحدث الاصفرار . فالتفسير كما ترى متصل بالملاحظة اتصالا كبيراً ، وبما لدى الانسان من المعلومات والخبرة السابقة .

ولقد يكون لدى المرء جميع المعلومات الكافية لتفسير ما يحاول إدراكه وفهمه ولكنه مع ذلك يرى نفسه عاجزاً عن ذلك كل العجز ، والسبب فى ذلك أنه لا يرى العلاقة التى تربط ذلك الأمر بمبدأ أو ناموس عام ، فان وضحت له تلك العلاقة توصل بها الى المعرفة والفهم ، فعمل المدرس فى ذلك أن يأخذ بيد التلاميذ حتى يروا العلاقة التى بين الشيء الجديد الذى يستلزم تفسيراً وبين معلوماتهم المنظمة السابقة .

والأطفال تفسر الأشياء حسب ما لديها من الحقائق العامة القليلة ؛ وهذه « الحقائق » أو « الأنواع » أو « الأجناس » تكون بطبيعة الحال ساذجة بسيطة كونها الطفل نفسه حسب مايقع فى خبرته من الأشياء والحوادث . فمدركاته الكلية والحقائق العامة التى لديه ليست حافلة كاملة . فانه يقسم الناس مثلا الى « أخيار » و « أشرار » ؛ والأشياء الى ما يجوز له اللعب به ، وما لا يجوز له ذلك ، فان سألته أمراً فسره لك بوضعه ضمن قسم من هذه الأقسام . فان سألت ابن سنتين لماذا ضربك والدك ؟ — أجاب لأنى كنت ألعب بالسكين مثلا ؛ وإن سألته لماذا لا تحب فلاناً ؟ أجاب لأنه ليس بطيب ، وهكذا ؛ ولكن كلما كبر الطفل وجد أن

هذه الأقسام لا تفى بتفسير كل شىء يراه أو يحس به . فهو لا يستطيع أن يجيب على كثير من الأسئلة التى تحيره : لماذا تمطر السماء ؟ لم يقع الكتاب اذا تركته فى الهواء ؟ لماذا ينكسر الكوب اذا وقع على الأرض ؟ — ولكن بعد أن يحار الطفل فيها ولا يستطيع تفسيرها بما لديه من الكليات والحقائق العامة يضطره الحال الى إيجاد « أقسام » جديدة أخرى تنطوى تحتها هذه المسائل ، فيسهل عليه عندئذ تفسيرها وتفهم معناها

وإيجاد هذه « الأقسام » أمر طبيعى فى العقل ، ومن واجب المدرس مساعدة الطفل على تكوينها ، وأن يحيطه بالظروف التى تثير فى نفسه الحيرة وتستدعيه الى السؤال عن الأشياء كى يفسرها بنفسه وجهده أو يستفسر عنها غيره ؛ وعندئذ يقع التفسير موقعاً حسناً فى نفسه ، ويكون له قيمته

وعلينا نحن كمدرسين قبل أن نقوم بتفسير شىء ما للتلاميذ أن نتأكد من « الأقسام » والكليات « والنظم » التى فى أذهانهم حتى نتمكن من وضع المفسر ضمن واحد منها ، وإلاّ فان المدرس يتعب نفسه فى التفسير والبيان ، من غير أن يدرك التلميذ لذلك التفسير معنى حقيقياً

ولقد يختلف تفسير الشىء الواحد بعينه اختلافاً كبيراً باختلاف التلاميذ سناً وخبرة ؛ فتفسيرك الشىء لتلميذ فى السنة الأولى الابتدائية غير تفسيرك إياه لتلميذ آخر فى السنة الأولى الثانوية ، فانظر الأجوبة الآتية عن سؤال سبب وقوع الكتاب اذا ترك فى الهواء : (١) يقع الكتاب لأنه ثقيل (٢) يقع الكتاب لانك فتحت يدك (٣) لأن جميع الأشياء تقع ان لم تمنعها من ذلك (٤) حسب قانون الجاذبية (٥) لأن جميع الأجسام تجذب بعضها بعضاً مباشرة بقوة مناسبة لكتلتها ، وعكساً حسب مربعى المسافة بينهما

فكل جواب من هذه الأجوبة يرضى بعض التلاميذ دون البعض . فلا بد اذن من أن يكون تفسير الشىء موافقاً لما فى عقل السائل من « الأقسام العامة » حتى يرضيه ويزيل ما به من الحيرة والارتباك . والتعليم الصحيح هو الذى يضع

أمام الطفل ما يستثيره عجبه ، ودهشته لأنه غير مألوف لديه ، ثم استدراجه الى تفسير ذلك الغريب المجهول بما لديه من المعلومات و بالبحث والتنقيب. وعمل المدرس فى ذلك هو كما تقدم الأخذ بيد التلاميذ حتى يروا العلاقة بين الشىء الجديد المراد تفسيره ، و بين معلوماتهم وخبراتهم وعاداتهم العقلية السابقة

انواع الدروس وطرق تدريسها

تبين لنا فيما سبق من البحث فى الطريقة وفى المادة ، أن الطريقة تختلف وتتنوع حسب طبيعة المادة التى ندرسها ، وحسب شخصية المدرس وحسب الدرس نفسه والغرض المباشر منه . فطريقة تدريس الخط أو الرسم غير طريقة تدريس الحساب ، والطريقة التى تصلح فى يد أحد المعلمين قد تفسد فى يد غيره من زملائه ، أو على الأقل لا تنتج النتائج نفسها برمتها ؛ وطريقة تدريس حقيقة عامة ، أو قانون طبيعى ، غير الطريقة التى تتبع فى اكساب التلاميذ مهارة ما ، يدوية كانت أو عقلية . ذلك الى أن الغرض المباشر من الدرس قد يكون المراجعة والاعادة ؛ او المذاكرة الخاصة يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المدرس ؛ أو البحث والتنقيب تحت إشرافه أيضاً ، أو شرحاً يقوم به لنقطة ، أو موضوع ما ، أو الاستمتاع بما فى آيات الفنون والآداب من جمال تهذيباً للوجدان والذوق وتعويداً لقدر أعمال الانسان والطبيعة قدرها الجديرة به .

فالدروس اذن متنوعة . ويمكن حصر أكثر أنواعها فى

١ — دروس كسب المعرفة

٢ — دروس كسب المهارة

٣ — دروس ترقية الوجدان وتهذيبه — أو دروس القدر كما يسميها الامريكيون

١ — دروس كسب المعرفة

يراد بدروس كسب المعرفة تلك الدروس التى غايتها الظاهرة والمباشرة تزويد التلاميذ بمعلومات صحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والحقائق العلمية والأدبية وغيرها . فغايتها كما يدل عليه اسمها تحصيل المعارف وكسب العلوم المختلفة . فالعمل فيها للحواس ، وللأعصاب الموردة تنقل ما تنفعل به الأولى الى المراكز السامية فى المخ — أى الى المستوى الثالث من المراكز كما عرفنا فى علم النفس . فأثر الانفعال ينتهى لا بحركة عضلية ظاهرة تتجلى عقب الانفعال بالمؤثر الخارجى ، بل بالتفكير الذى قد يكون متواصلا . فالعامل الفعال فى هذه الدروس هو الذهن ، لا اليد ؛ والترابط الذى يتم فى العقل هو ترابط ذهنى محض

وعمل المدرس فيها هو الوساطة بين المعرفة — خبرة الانسان السالفة أو الحاضرة — و بين التلميذ نفسه يعينه على أن يحصل منها على قسط صالح صحيح يكون له الأثر فى تشكيل حياته وسلوكه

ومعلوم أن التربية الصحيحة لا تقتصر على تحصيل المعرفة من حيث هى معرفة فحسب كان للطريقة والأسلوب الذى يكسب به الطفل المعلومات أثراً كبيراً فى ترقية عقله وأخلاقه ؛ واذ كانت المعارف المختلفة لا تثبت ولا تستقر فى الذهن عادة إلا بتكرير ما بين بعضها و بعض من الروابط والصلات العقلية ؛ وإحكامها كان للمراجعة ، والمذاكرة ، والبحث والتنقيب أثراً كبيراً فى حسن الاستفادة من المعلومات والقدرة على استخدامها .

من ذلك تنوعت دروس كسب المعرفة حسب الغرض المباشر الذى يرمى اليه المدرس أو التلميذ من كل منها ؛ فقد يكون الدرس

١ — تدريس حقائق عامة بطريقة يقصد بها ترقية التفكير ، فضلا عن كسب الحقائق العامة . ففى مثل هذه الدروس يتبع المدرس

ا — الاستقراء أو

ب — القياس .

ومن الطرق التى تتبع فى الدروس الاستقرائيـة عادة السير على الخطوات المنسوبة الى هربارت واتباعه

٢ — أو شرحا لحقائق مختلفة يعرضها المدرس أو المدرسة منظمة بطريقة الاخبار، أو الحوار

٣ — مراجعة مع التلاميذ لطائفة من الدروس الماضية

٤ — مذاكرة لما درسه التلاميذ من قبل

٥ — « اعداداً لدرس سيشرحه المدرس فيما بعد

فكل نوع من هذه الأنواع يجب أن يكون له نصيبه من الوقت ، ومن عناية المدرس فمن الخطأ أن يكون كل درساً شرحا وتلقيناً ؛ بل ينبغى أن يكون للمراجعة والمذاكرة والاعداد تحت أشراف المدرس « حصصاً » خاصة بها . وهذه تراها بارزة كل البروز فى جداول الدروس فى البلاد الأمريكية خاصة ، اما فى مصر فهى مهملة الى حد كبير ، وذلك الاهمال سبب من أسباب ضحولة معلومات التلاميذ والطلبة وتهوشها الكبير

٢ — دروس كسب المهارة

هى التى يكون الغرض المباشر منها لا كسب معرفة وعلم، وانما تدريب التلاميذ على تأدية عمل ما بسرعة واتقان ، ففى حين أن الأولى دروس علم ، فهذه دروس عمل ، وترمى الى تكوين عادات حركية معينة ؛توفر على المرء جزءاً كبيراً من الوقت والجهد ، والتفكير. فدروس كسب المهارة جزء هام من التربية الناجحة ؛ وعلى ما يكسبه المرء منها يترتب مدى ما يصيبه من نجاح فى الحياة وفى الأعمال

فالكتابة ،وحسن الخط ، مع السرعة فيه ،والقراءة السريعة ،الصامتة والجهرية

والاختزال ، والـكتابة على الآلة الـكتابة ، والرسم ، والأشغال اليدوية المختلفة ؛ والألعاب الرياضية ، والعزف على أية آلة موسيقية — كل هذه يستلزم النجاح فيها كسب الحذق والمهارة « فالتفكير » فيها والعلم بأصولها ، شيء ثانوي بالاضافة الى التدرب والتمرن عليها

فالعمل فى هذه الدروس واقع على الحواس وعلى الأعصاب المصـدرة (أى المحركة) التى تنقل أثر الانفعال الى العضلات وتحركها ؛ فالحركة العضلية هى أظهر شيء فى هذه الدروس ، فالعمل فيها لليد لا للعقل

فكسب المهارة هو تعلم حسى ، حركى : يتوقف على ايجاد التوافق والترابط بين الاحساسات والمدركات الحسية ، من جهة و بين العضلات اللازمة لتأدية العمل من جهة أخرى ؛ والوساطة بين الاحساسات والعضلات هى للاعصاب المحركة

والمهم فى كسب المهارة جعل الجزء الأكبر من الحركات اللازمة آليا يقتضى أداؤه أقل مما يمكن من الشعور ، أو تحويله الى عمل شبه شعورى و بذلك يوفر الوقت والجهد والطاقة للقيام بأعمال أخرى نافعة

فمستوى مراكز هذه الأعمال الآلية هو المستوى الثانى أو الأوسط بين مستوى الأفعال المنعكسة ، ومستوى التفكير السامى

٣ — دروس ترقية الوجدان

كما أن للانسان عقلا ، ويداً ، فله « قلب » كذلك : له عواطفه ونزعاته ؛ وأذواقه وانفعالاته النفسية بما يؤثر فى حواسه ، أو تقوم به يده ، أو يد سواه من الافعال . ولقد كانت التربية القديمة لا تعنى الا بالشطر الذهنى من العقل فتملأه بشتى المعارف ، أما الشطر الوجدانى فقد كان مهملا كل الاهمال ولا يزال كذلك الى حد كبير فى كثير من المدارس ، فالموسيقى ؛ والفنون المختلفة ، من شعر ونقش وتصوير وتمثيل ، وكل ما يثير الوجدان ويهذبه كان محرماً على التلاميذ أن يتمتعوا

بجانب الجمال منه ، ويقدروا آيات الفن و بدائعه حق قدرها

أما اليوم فانا نعترف بما للوجدان من الأثر الكبير فى تكوين الخلُق وتشكيل السلوك ، وجعل الحياة ذات قيمة ومعنى لما فيها من المسرة والجمال ، فضلا عن العمل والجهاد . ولذلك نرى أ كثر الباحثين فى التربية وعلوم النفس الآن يخصون الشطر الوجدانى من الحياة العقلية بنصيب كبير من عنايتهم .

وتسمى الدروس التى ترمى الى تعويد الأطفال أن يقدروا الفن والجمال حق قدرها ، فضلا عن استمتاعهم بهما ، وادخال السرور على نفوسهم — بدروس « القدر » (Appreciation)

فهذه الدروس لا غاية لها الاّ فى نفسها ؛ فهى لا تكسب التلاميذ مهارة ، ولا تفيدهم علماً ، ولا تعدهم لكسب قوتهم ؛ وانما فائدتها فى نفسها ، وفى ادخال المسرة على التلاميذ ، وشرح صدورهم . ففائدة العناية بها : —

(١) أنها سبيل الى الراحة والاستجمام العقلى . فأوقات الفراغ التى لدى جمهرة المتعلمين المثقفين تنفق فى مثل هذا النوع من الراحة ، فهى لذة « بريئة » راقية

(٢) أنها غير شخصية ، لا تتصل بأشخاصنا ، فلا نرجى من ورائها مصلحة ولا جاها . فهى تبعدنا برهة عن الاهتمام بمصالحنا الشخصية ، وتنقذنا من أنفسنا . وفى ذلك تصفية للروح وصحة للعقل وتهذيباً له

(٣) أنها ترقى الذوق الفنى ، وبذلك ترقى الحياة نفسها وتعلى من قيمتها

(٤) أنها متصلة بالمثُل العليا . فاعجاب المرء ببطل من الأبطال ، أو بفضيلة من الفضائل كالاخلاص ، والتسامح ، ومحبة العمل يحفزه الى محاكاتها واتباعها فى سلوكه

ويمكن أن تنقسم هذه الدروس الى أربعة أنواع :

١ — قدر الجمال فى عمل الطبيعة أو الانسان

٢ — « فى الطبيعة البشرية وما تتحلى فيه من تضحية ؛ أو دعة ، أو صبر على المكاره الى غير ذلك من الفضائل الكثيرة

٣ — قدر ما هو فكه ، يثير الابتسام أو الضحك

٤ — « القوى العقلية وثمارها ، مثل جمال الأسلوب ، وحسن السبك ، والايجاز البليغ

فهذه الدروس اذن تختلف عن دروس الرسم والحفر وغيرها التى يراد بها كسب المهارة لا الاستمتاع الجمالى[1] والتقدير الفنى . فقراءة قصيدة من الشعر أو سرد قصة ، أو عرض صورة ، أو ذكر فكاهة من أجل ما فيها من الفن والجمال لا تؤدى الغاية منها اذا وجه النظر كله الى قواعد النحو والصرف ، ومغزى القصة وحكمتها ، وشرح طريقة رسم الصورة او الشكل ، وتفسير الفكاهة ؛ فالوجدان شيء ، والذهن شيء آخر

---

(١) يراد بذلك ما يعبر عنه الانجليز Aesthetic enjoyment

خطوات الدروس

و

خطوات هربارت

فريدريخ هربارت [١] هو أحد كبار الفلاسفة الألمانيين فى القرن التاسع عشر الذين كان لكتاباتهم فى التربية أثر خالد ؛ ويعد أول من وضع علم التربية على أسس علمية قوامها علما النفس والأخلاق ، ولقد ارتأى حسب تحليله لطرق كسب المعلومات أن يكون للدرس خطوات أربع [٢] حتى يكون مماشياً للطريقة التى يتبعها العقل فى الادراك ؛ ولقد عدل اتباعه وحوروا فى آرائه كثيراً ، وزادوا على ما اقترحه من الخطوات خطوة أخرى أو اثنتين فصارت الخطوات خمساً (أو ستاً على قول) ، وهذه الآن هى :

١ — التمهيد

(ذكر الغرض الخاص من الدرس)

٢ — العرْض

٣ — الربط (أو الموازنة)

٤ — الاستنتاج (أو التعميم)

٥ — التطبيق

---

(١) (١٧٧٦ — ١٨٤١)

(٢) الخطوات الاربع التى ذكرها هربارت هى الوضوح والربط ، والنظام ، والطريقه . ولكن لغرابةهذه استبدل بها أتباعه أسماء أخرى . ولقد قسم أحدهم وهو تسيلر (Ziller) الخطوة الاولى الى قسمين وهى (١ و٢) وزاد العلامة راين (Rein) خطوة أخرى هى الغرض نذكر بعد التمهيد ولقد اخترنا نحن أن نعدها خطوة عامة متصلة به كل الاتصال ونأتى عقب الفراغ منه أو أثناءه أحيانا .

١ — الخطوة الاولى — التمهيد

يقصد بالتمهيد اعداد ذهن التلاميذ وتهيئته لتقبل الدرس الجديد وادراك مافيه من الحقائق والمعلومات ادرا كا صحيحاً . ويكون التمهيد عادة بالقاء بضع أسئلة يتمكن بها المدرس من معرفة ما فى عقل التلاميذ من المعلومات المناسبة لموضوع الدرس الذى سيلقى عليهم ، فيتخذها أساساً يبنى عليه . هذه المعلومات المعهودة المعروفة حصل عليها التلاميذ من قبل من الدروس السابقة أو من خبرتهم وتجاربهم الشخصية ؛ ومن مطالعة الكتب والجرائد والمحادثة ، أومن أى طريق آخر سواء أكان للمدرس يد فى ذلك أم لا . وبذلك يتمكن المدرس من أن يعرف نقطة التماسّ بين عقل التلميذ و بين الدرس الجديد . فان الشىء الجديد المجهول لا يفهم ألا بواسطة ما فى العقل من المعلومات القديمة التى لها صلة به ؛ وهى عادة غامضة مهوشة غير محدودة ، فأثارتها فى نفوس التلاميذ تُشعرهم بما فيها من نقص واضطراب ؛ وتوجد فيهم ميلا الى استجلائها وتنظيمها والزيادة عليها ؛ كما توجد فيهم الترقب لما سيلقى عليهم والشوق اليه ؛ فتنحصر أفكارهم وانتباههم فى موضوع الدرس وبذا يسهل عليهم فهمه (وتمثيل) مادته حتى تصبح جزءاً من خبرتهم العامة لا تنفصل عنها

فالغرض من التمهيد اذن هو :

ا — استثارة ما لدى التلاميذ من المعلومات التى لها علاقة بالدرس وجمع شتاتها للاستفادة منها فى معالجة الموضوع الجديد

ب — تحليل هذه المعلومات لمعرفة نقطة التماس الممكنة بين عقل التلاميذ و بين الدرس الجديد

ج — اشعارهم حاجتهم الى معلومات أوفى فى الموضوع نفسه ، أو فيما له علاقة به

د — أثارة الشوق والاهتمام والترقب فى نفوسهم

ه — حصر انتباه التلاميذ وفكرهم فى الدرس ؛ وتوجيه نشاطهم العقلى الى الدرس الجديد

و — ربط الدرس الجديد بالمعلومات السابقة ربطاً وثيقاً

فليس الغرض منه أن يستنتج المدرس اسم الدرس بأسئلة ملتوية تافهة كما هو شائع بين كثيرمن المدرسين الناشئين . ذلك خطأ كبيرليس من التربية فى شىء ، وفضلا عن ذلك فهو مضيعة للوقت ، ومشجع للتلاميذ على الحدس والتخمين ، وكثيرا ما يخلق فيهم روح التذمر والاستياء من المدرس والدرس ، لما قد يشعرون به من تفاهة القول والاستخفاف بهم ؛ فاحترس اذن من أن يأخذ التمهيد الذى تمهد به لدرسك هذا الشكل الضار المعيب ؛ فهو ليس مجرد (مقدمة) يقدم بها المدرس موضوعه للتلاميذ انما هو عمليه (تحليل) لـما فى عقولهم من المعلومات ، ثم ترتيبها من جديد ترتيباً يوافق الدرس الذى أنت بصدده ، وذلك حتى تكون المعلومات التى لها علاقة به حاضرة فى الذهن ، فيسهل عندئذ ربطه بها . فكل معلومات جديدة لاتفهم ولاتثبت فى الذهن الا أن وجدت لها فيه نظيراً تنضم اليه وترتبط به حسب نظرية « التمثيل العقلى » (Apperception)

فليس فى هذه الخطوة معلومات جديدة يذكرها المدرس أو يستنتجها التلاميذ ، وانما هى تنظيم معلومات قديمة تنظيما خاصاً بالدرس الجديد

ويجب أن يحترس المدرس من أن يستغرق فى التمهيد وقتاً طويلاً لايتناسب مع الدرس . بل يجب أن يكون قصيراً محدوداً ، فيقتصر فيه على ما يكفى لتوجيه عقل التلاميذ الى الدرس الجديد واستثارة شوقهم اليه واهتمامهم به . ولقد يكفى فى ذلك أحياناً سؤال واحد ، أوعبارة واحدة أو تلخيص وجيز للدرس الذى قبله

الغرض الخاص

أما ذكر الغرض الخاص من الدرس فهو لزيادة تشويق التلاميذ وترقبهم لـما سيلقى عليهم ؛ وقصر انتباههم على الأمور الجديدة التى يراد منهم فهمها ، أو التفكير فيها . فهو تحديد للمشكلة ، أو المسألة ، أو الفكرة التى يراد حلها وادراكها .

فأساس كل تفكير صحيح الشعور بأن هناك مشكلة تتطلب حلاً . وله فائدة أخرى . فهو يذكر المدرس نفسه ألاّ يحيد عن الموضوع . ويعرّف التلاميذ ما ينتظر منهم أن يعرفوه أو يعلموه فى هذا الدرس المعين فينتبهون اليه وحده ، ويكفّون أنفسهم عن التوجه الى ما سواه

وأن نجاح الدرس ليتوقف فى أحوال كثيرة على طريقة ذكر الغرض من الدرس وتحديده تحديداً واضحاً فى أذهان التلاميذ ، وإشعارهم بما يجب عليهم عمله . حتى أنه لقد يكتفى فيه أحياناً بسؤال واحد جلىّ ، يكون الدرس كله جواباً عنه . والواقع أن كل درس يجب أن يكون جواباً عن سؤال ، أو حلاً لمشكلة تشعر بها التلاميذ

ويجب أن يذكر الغرض بإيجاز ، وعلى شكل مشوق يسترعى انتباه التلاميذ ، كما يجب أن يكون واضحاً محدوداً ، يبين بالضبط ما سيدرس لهم . فلا تقل مثلا أنا اليوم سندرس الفصل الثانى من الكتاب ، أو سنكمل الدرس الماضى ، فمثل ذلك لا قيمة له .

يقف فى سبيل النجاح فى التمهيد عقبات وظروف كثيرة قد تجعله صعباً

(١) فمن العسير على المدرس أن يدرس لغير فصله الذى يعرفه تمام المعرفة لأن التمهيد يتطلب معرفة ما فى عقول التلاميذ . ولذلك نرى المدرس الناشىء يتعسف فيه كثيراً ؛ على أن المدرس ذا الخبرة الطويلة لا يعجزه التغلب على هذه العقبة .

(٢) كثرة عدد التلاميذ المجموعين فى فصل واحد .

(٣) يصعب على الناشىء أن يميز بين ما هو جديد من المعلومات وبين « القديم » منها . فان ما هو قديم لدى بعض التلاميذ جديد على غيرهم . وما قد يعده المدرس معلوماً تافهاً ، كثيراً ما يكون غريباً على التلاميذ جديداً عليهم

(٤) أن نظام الامتحانات ، وطول المنهاج ، وقصر الوقت تحمل كثيرين من المدرسين على إهمال هذه الخطوة و بذا تكون معلومات التلاميذ معلقة ، غير مرتبطة بعضها ببعض كما أنها لا تكون واضحة لديهم الوضوح الكافى لاستعمالها وتطبيقها ؛ وخطر ذلك على التلاميذ الصغار غير قليل .

٢ — الخطوة الثانية — العرض

بعد أن يفرغ المدرس من تحليــل ما فى عقول التلاميذ ومن ذكر الغرض الخاص ، الذى يقصره هو وتلاميذه على فهم الدرس وحل مشاكله — يأخذ فى عرض الأمثلة والحقائق الخاصة الفردية ، وغيرها مما يريد أن يستنتج منها ما يؤدى الى القواعد أو « الحقائق العامة » ، أو التعاريف فيما بعد ، فهذه الخطوة اذن مقصورة على بحث المقدمات المؤدية الى الاستنتاج أو التعميم ، وتلك «المقدمات» هى المادة الجديدة التى تعرض على التلاميذ فى الدروس الاستقرائية ، فيجب أن تكون صحيحة مناسبة لعقولهم ؛ حسنة الاختيار ، كما يجب أن تكون مقسمة الى أجزاء مرتبة ترتيباً معقولاً كل جزء سبب لما بعده ونتيجة لما قبله أو أن الثانى يكون مما يستدعيه الجزء الأول ، ويجب عدم الانتقال من جزء الى آخر الا بعد أن تتأكد من أنه قد فهم كل الفهم ؛ فالأحداث لا تستطيع أن تستنتج الحقائق الكلية الا اذا كانت الجزئيات واضحة لهم تمام الوضوح . ويجب الاهتمام بالمراجعة الجزئية وتلخيص كل جزء ، ويحسن أن يقوم التلاميذ أنفسهم بالتلخيص فى آخر كل جزء من الأجزاء من غير أن يقاطعوا فيه بغير سبب ، بل يجب أن يترك لهم الزمن الكافى للتعبير الصحيح عما فهموه

ألق كل جزء حسب الطريقة التى تراها صالحة ، ملاحظاً ما عرفت من شروط الأسئلة وجودتها ، والقصص والايضاح والتفسير وموضع كل منها ، ثم بعد ذلك راجعه واطلب تلخيصه ، وأثبت الخلاصة على السبورة . والمدرس القادر هو من يجعل همه

دائماً ترقية عقل التلاميذ وزياد قدرتهم على تقبل العلم، ويبث فى نفوسهم الميل اليه، وليس من يوصل الى أذهانهم أكبر مقدار من المعلومات فى أقصر وقت . لذلك يجب أن نقلل من الأخبار ما استطعنا ونكثر من الاستنتاج استقراء أو قياساً ان كان ثمت استنتاج

من ذلك نرى أن العقبات التى تقوم فى سبيل نجاح العرض واثناء الشرح هى :

ا — اكثار المدرس من الذكر والاخبار ، فيذكر الأمثلة كلها فى حين أنه يجب الحصول على أكثرها من التلاميذ أنفسهم

ب — الاسراع . وعندئذ تكون الأمثلة والمقدمات التى منها يستخرج الحكم أو القاعدة قليلة العدد غير متنوعة

حـ — عدم تقسيم الموضوع الى أجزائه المناسبة

ء — اهمال التلخيص بعد كل جزء . وهذا الاهمال لا مبرر له . فانه على التلخيص يتوقف جزء كبير من نجاح الدرس

٣ — الخطوة الثالثة — الربط والموازنة

يقصد بذلك ربط المعلومات التى ذكرت فى العرض بعضها ببعض ، و بمعلومات التلاميذ السابقة . وذلك الربط يكون

ا — بموازنه المعلومات المتشابهة بعضها ببعض

ب — « « المتباينة بعضها ببعض

حـ — « « المتشابهة بالمتباينة

فبذلك تزداد المعلومات المعروضة وضوحاً ، وتظهر جلية العلاقات التى بينها ، ضدية أو اتفاقية ، فيسهل على التلميذ بعد ذلك أن يرى كل (نوع) على حدته وتتجلى له الصفات المشتركة ، وتتميز عن الصفات العارضة فيسهل عليه أن ينزع منها قاعدة أو فكرة تشملها كلها أو كل نوع منها ، ولهذا يجب أن يلاحظ المدرس ترتيب أمثاله وحقائقه على السبورة ترتيباً يساعد التلميذ على سرعة رؤية العلاقة التى بينها ، كما

يساعده على تنظيم فكره . أما السبورة المهوشة القذرة فهى عائق كبير يعوق التلاميذ ويعودهم هم والمدرس سوء الترتيب وعدم النظام فى الفكر والعمل

ليس من الضرورى أن يكون الربط دائماً خطوة قائمة بنفسها تأتى بعد العرض بل الواقع أن كثيرين من التلاميذ النجباء يقارنون ما يعرض عليهم من المعلومات ويقابلون بعضه ببعض أو بمعلوماتهم السابقة أثناء العرض نفسه ؛ وتلك عملية طبيعية يقوم بها العقل ما دام منتبهاً الى ما هو بصدده . فكل فكرة تخطر بالعقل تستدعى شبيهها أو ضدها ؛ وواجب المدرس اذن هو لفت التلاميذ الى هذه المعلومات حتى يكون الطريق ممهداً الى الخطوة الرابعة ، خطوة الاستنتاج ان كانت .

٤ — الخطوة الرابعة — الاستنتاج أو التعميم

إن موازنة الأشياء والحقائق «الجزئية» وغيرها ومقابلتها بعضها ببعض تؤدى بطبيعتها الى ادراك أن هناك شيئاً عاماً تشترك فيه كلها أو بعضها ، فيميل العقل الى أن ينتزع منها حكماً عاماً يشملها — وذلك الحكم يكون على شكل تعريف ، أو قانون ، أو قاعدة أو حقيقة عامة . فبهذه الخطوة يتم تكوّن فكرة عامة لدى التلاميذ من الأفكار الجزئية التى عرضت عليهم فى الدرس . ففيها يتم الانتقال من المدرك الحسى الى المدرك الكلى الصادق على أفراد كثيرة

فأنت ترى اذن أن الخطوات الثلاث السابقة لم تكن الا الطريق الذى نسلكه لنصل بالتلاميذ الى ذلك الحكم ، وهو غايتنا من الدرس

ان هذه القواعد والتعاريف وغيرها يجب أن تستنتجها التلاميذ استنتاجاً ؛ فان كانت الخطوات السابقة قد تمت بعناية وإخلاص لم يجدوا صعوبة فى الوصول الى ما يراد استنتاجه . وانما صعوبتهم تكون فى دقة التعبير ، وصوغ الحكم فى صيغة علمية دقيقة — وذلك فوق طاقتهم . فينبغى ألا يسارع المدرس فيذكر هو القاعدة أو سواها بحجة ضيق الوقت ، أو أنها فوق ادراكهم ، بل يحسن أن يتريث

معهم ويساعدهم على وضع صيغة من تعبيرهم (بسيطة) تفى بالغرض ، ثم يزيدها هو إحكاماً شيئاً فشيئاً بمساعدتهم أيضاً و بواسطة الأسئلة والمناقشة حتى تتم الصيغة التى يوافق عليها ، ثم يكتبها على السبوره واضحة موجزة ، وأن يترك بعد ذلك للتلاميذ الوقت الكافى لتذكر الصيغة الأخيرة حتى يتمكنوا من فهمها ووعيها و يقدروا على حسن استعمالها فيما بعد؛ ويجب أن يساعدهم على استظهارها اذا كان يرى أنه لا مفر لهم من ذلك

٥ — الخطوة الخامسة — التطبيق

لقد أوصلتنا الخطوة الرابعة الى قوانين وقواعد عامة، فازدادت بذلك معلوماتنا . ولقد سرنا فى الوصول اليها سيراً استقرائياً ، ولكن العلم وحده لا يكفى ، فلا بد من العمل به ، فيجب أن يختم الدرس « بتطبيق » على القواعد والقوانين التى استنتجها التلاميذ ، حتى تزداد وضوحاً من جهة وثباتاً فى أذهانهم من جهة أخرى ، كاعطاء المسائل فى الحساب وغيره ، وكتابة الموضوعات الانشائية ، والتمرينات النحوية ، وغيرها . ولا شك فى أن التلميذ اذا فهم استطاع أن يجيد « التطبيق » عليها ، وان كان فى عقله شىء غامض اتضح له ، كذلك يجب أن يسأل المدرس التلاميذ عدة أسئلة مختلفة تكون كمسائل تطبيقية تمكنهم من استعمال ما عرفوه فيزدادون بذلك تثبتاً و يقيناً .

ففى مرحلة التطبيق نسير اذن من الكل الى الجزء ، و بذلك نكون قد اتبعنا الطريقة القياسية ، فى حين أنا فى العرض والربط والاستنتاج سرنا سيراً استقرائياً

قد يحل « التلخيص » محل التطبيق فى كثير من المواد كالتاريخ والجغرافية وغيرهما . فبعد الانتهاء من الدرس يجب على المدرس أن يلخصه تلخيصاً موضحاً ، لزيادة التمكن من مادته تكوين فكرة عامة عن ترابط أجزائه كلها ، وذلك بالقاء عدة أسئلة متتالية واسعة تشمل أجزاء كثيرة من الدرس ، ثم بعد ذلك يدعو تلميذاً أو أكثر الى تلخيص الدرس كله أو أكثره . أو يطلب من التلاميذ الاجابة

كتابة على عدة أسئلة تشمل جزءاً واسعاً من الدرس ، فيضطرون عندئذ الى التفكير أولاً ثم الى تنظيم أفكارهم لكتابتها ثانياً . وبذلك يتعودون التعبير المتناسق ، والتفكير المنظم ويبقى الدرس فى أذهانهم وحدة متماسكة الأطراف

نقد خطوات هربارت

ليست خطوات هربارت بنظام ثابت ينطبق على كل درس نلقيه ، كما يحاول أتباع ذلك الفيلسوف والمتحمسون له أن يثبتوه ويحملوا غيرهم على اتباعه ولا سيما تسيلر (Ziller) فاننا ان حاولنا ذلك صار التدريس فى كثير من المواد جافاً متكلفاً شاقاً ، لا حرية فيه ولا فكر . ولا شك فى أن هربارت نفسه لم يقصد ذلك ولم يرم اليه . وانما أتباعه قد أساءوا فهمه وبذلك أساءوا تطبيق هذه الخطوات المنسوبة اليه . وانما قصد أن تتبع فى كل درس أو عدد من الدروس تنتهى بحقيقة عامة . فقد يشغل التمهيد ، أو العرض عدة حصص لا بد منها حتى يتسنى انتزاع حقيقة عامة . ولا شك أن « الوحدة [١] » قد تكون درساً واحداً فى بعض الأحيان فان قال هربارت انها تطبق على كل الدروس فهو ليس الا من هذه الناحية وحدها

فهى لا تنطبق انطباقاً تاماً الا على نوع واحد من الدروس — دروس كسب المعرفة ، وليس فى كل هذه الدروس بل فى النوع الذى فيه نفحص الحقائق الجزئية والأمثال وغيرها لنستخلص منها قاعدة عامة — أى حيث يكون التفكير استقرائياً ؛ كما هو فى كثير من دروس الجغرافية الطبيعية ، والطبيعة ، والحساب ، وقواعد اللغة . وهنا يجب الاسترشاد بهذه الطريقة لأنها تعين العقل الى حد كبير فى حسن فهم ما يلقى عليه فى هذه الموضوعات وغيرها .

وهى لا ترقى العقل وتهذبه . فمن المقرر الآن فى علم النفس كنتائج لابحاث العالم الامريكى « ديوى » أن العقل يسلك فى التفكير الخطوات الآتية التى تخالف

---

(١) تسمى هذه « الوحدة » فى الانجليزية " Method whole "

خطوات هربارت من وجوه كثيرة وتتفق معها فى وجوه كثيرة أيضاً .

(١) الشعور بوجود مشكلة أو صعوبة يجب حلها والتغلب عليها

(٢) تحديد هذه المشكلة وملاحظة ما يتعلق بها

(٣) تكوين « نظرية » أو « فرض » يمكن أن يكون حلاً لها

(٤) الاستدلال والاستنتاج حسب هذا الفرض

(٥) أجراء ملاحظات أخرى تؤيد هذا الفرض أو تفنده ؛ وعندئذ يقبله الانسان أو يرفضه .

فالأصل فى التفكير شعور العقل بصعوبة تقف فى سبيله العادى ، فتدفعه الى محاولة التغلب عليها . فالمشكلة هى التى تستثير العقل الى التفكير . فعدم وجودها معناه عدم حاجة الى التفكير .

و واضح أن هربارت لم يحسب لذلك حسابا فى خطواته المعزوة اليه . فهى تعالج التفكير كأنه خطوة من خطوات كسب المعرفة بدلا من عده عملية أساسية لترقية العقل وتدريبه .

والمدرس فى اتباعه خطوات هربارت وتقيده بها يستثير المعلومات القديمة التى تعين التلاميذ على فهم الجديد . فهو يسهل العمل العقلى عليهم كل التسهيل و يحد لهم الطريق حداً كبيراً . وبذلك يمنعهم من التفكير .

فخطوات هربارت تمثل الطريق الذى يتبعه من هو فاهم لمادة الدرس مدرك لها تمام الادراك ، لا الطريق الذى يسلكه العقل فى محاولة ادراك ما يجهل تفسيره وهو طريق ملتو عادة ، لا يوصل الى النتيجة مباشرة ، ولكن بعد أخطاء كبيرة ، وتعسف أحياناً حتى يهتدى الى وجه الصواب .

ذلك الى أن التلميذ قلما يتبع فى تفهمه الدرس ترتيب هذه الخطوات . فالعرض والربط كثيراً ما يختلطان بعضهما ببعض اختلاطاً لا يتسنى فصله . وكثيراً ما يخطر الاستنتاج عقب ذكر الغرض مباشرة ، أو بعد ذكر قليل من الحقائق التى

فى العرض . وليس فى خطوات هربارت ما يحسب حساباً لضرورة تحقيق الاستنتاج الذى قام به التلاميذ ، أو الى تفنيده ، بقصد قبوله أو رفضه

وهى فى جملتها تحليل منطقى أكثر منهـا تحليل نفسانى ، ولذلك فهى لا تزودنا إلا بارشادات عامة فى ترتيب الدروس التى غاية أحدها أوجملة منها الوصول بالتلاميذ الى ادراك الحقائق الـكلية والعامة .

أن الخطوات الخمس هذه بنيت على زعم وجود شطر واحد من شطور العقل ومظاهره . فقد عنيت « بالمعرفة » وحدها وأهملت الشطرين الآخرين : الوجدان والنزوع (أو الارادة) . فالعقل فى نظر هربارت ليس سوى مجموع المعانى والخواطر التى وصلت اليه عن طريق الحواس ؛ والتربية فى نظره تـكاد تـكون تربية عقلية محضة . ولذلك فالخطوات الخمس لا تصلح الا فى دروس كسب المعرفة التى نسير فيها بطريقة استقرائية قاسية من البداية

أما المواد التى يراد من تدريسها المهارة كالرسم والموسيقى ، والخط ، والأشغال اليدوية المختلفة ؛ والمواد التى يراد منها تغذية الروح وتعود حسن « التقدير » كآداب اللغات — فلا تنطبق عليها خطوات هربارت ، وذلك لأن العقل فيها يسير بنظام غير الذى يتبعه فى الدروس الأخرى . والعمل فى الأولى لليد وفى الثانية للوجدان .

خطوات دروس كسب المهارة

ومع ذلك فليس لهذه الدروس طريقة خاصة محدودة كالتى أوجدها هربارت وأتباعه . وذلك لأنها لم تبحث بحثاً تاماً إلى الآن مع أن طائفة كبيرة من الباحثين عملوا على تحديد خطواتها وتنظيمها ولـكنها لم تبلغ من التحديد ما بلغته خطوات هربارت

أن تعيين الخطوات التى يجب أن تتبع فى دروس كسب المهارة يرجع فيها إلى الطريقة التى بها يكسب الانسان مهارة ما ، ويكون فى نفسه عادات معينة ،

أى إلى مباحث (العادة) فى علم النفس ، لا الى مباحث كسب المعرفة .

ويتوقف كسب عادة ما على : التمرن والتدرب عليها . فالعادة لا تستلزم انتباها يذكر متى أصبحت لا شعورية . والعادة لا تتكون إلا بالتكرار والدربة . ولكن التكرار وحده سرعان ما يحدث التعب والسأم ، ويفقد الاهتمام بالتعليم . ولذلك ينبغى :

(١) إيجاد الباعث الذى يدفع التلميذ الى كسب المهارة المطلوبة

(٢) معرفة التلميذ المطلوب منه أن يعمله والتأكد منه تمام التأكد .

(٣) حصر انتباهه فيما هو بصدده تماماً .

(٤) الاحتراس من الخطأ ، وضروة العناية بصحة البدء .

(٥) التمرن والتكرار .

(٦) الاحتراس من التمرن عند حلول التعب .

من ذلك ترى أن خطوات درس كسب المهارة أربعا :

١ : التمهيد لايجاد باعث يشعر التلميذ أهمية العمل وفائدته

٢ : شرح النموذج أو غيره وتحليله إلى عناصره

٣ : المحاكاة : محاكاة التلاميذ للنموذج ان كان ثمت نموذج

٤ : التمرن وهذا يشغل الجزء الأكبر من الدرس .

والواقع أن خطوات الدروس التى من هذا القبيل ، وخطوات دروس ترقية الوجدان لا يمكن تحديدها تمام التحديد . ولاشك فى أن شيوع خطوات هربارت واهتمام المدرسين بها راجع الى تحديدها ، ووضوحها ، وغموض غيرها من الخطوات فى الدروس غير الاستقرائية .

ومع ذلك فمهما اختلفت الدروس وتنوعت أغراضها فان كل درس منها يجب أن يكون فيه ثلاث خطوات واضحة جلية ، محدودة ، هى أوله ، ووسطه ، وخاتمته

١ — فأوله هو التمهيد لاستخراج معلومات التلاميذ السابقة التى لها علاقة بالدرس الجديد ، ولتشويقهم اليه ، وإشعارهم وجود مشكلة أومسئلة ماتتطلب حلا

٢ — ووسطه هو الدرس الجديد . وذلك ما تريد افادة التلاميذ اياه من معلومات جديدة ، أو مراجعة لأخرى قديمة ومذاكرة لها ، أو تدريب للحصول على مهارة ويطلق عليه عادة الآن « العرض »

٣ — والخاتمة تكون لزيادة توضيح المادة وتحديدها ويكون ذلك أما بتطبيق القواعد وغيرها على أمثلة أخرى . أو بتلخيص ما قيل فيها من الحقائق الجغرافية والتاريخية مثلا ، تلخيصاً يساعد على التذكر ، والتثبت ويدرب على حسن التعبير وتكوين فكرة واضحة عن الدرس .

وكل درس يجب أن يكون متناسب الأجزاء متناسقها ، فالتمهيد يجب أن يكون دائما قصيراً لايشغل جزءاً كبيراً من الدرس . أما العرض ففيه المادة الجديدة التى تريد تفهيمها للتلاميذ وتدرب عقولهم بها ، فهو الذى يجب أن يستغرق الجزء الاكبر من الوقت المخصص ، وأما الجزء الباقى فيشغله التلخيص أو التطبيق ويجب أن يكون أطول من الوقت الذى استغرقته فى التمهيد ، فان كان الوقت خمسا وأربعين دقيقة ، فاشغل الخمس الدقائق الاولى فى التمهيد والعشر الاخيرة فى التطبيق والتلخيص والباقى للعرض .

اعداد الدروس

اذا عزم الانسان على القيام بعمل ما وجب عليه أن يتدبر ذلك العمل ويتبصر فيه من كل نواحيه قبل أن يقدم عليـه ، فيعدّ له كل ما يلزمه من مادة وعتاد ، ويختط لنفسه الخطة التى يراها كفيلة بتوصيله الى غايته من غير إسراف فى الوقت أو الجهد ، حتى يكون واثقاً من النجاح فى عمله ، آمناً من أن ينتكث عليه ذلك العمل بعد اتمامه

وكذلك الحال فى التدريس . فيجب أن يعد المعلم درسه ويفكر فيه قبل إلقائه ، مهما كان مقدار علمه بمادته ودربته ، فانه لا يضمن أن يهتـدى مصادفة الى خير الطرق لتـدريس درس ما حتى ولو كان سهلا عليه معروفاً لديه . فان الأحوال التى تحيط بالتلاميذ فى تغير وتبدل ، والمدرس فى حاجة دائمة الى مراعاة هذه الأحوال المتغيرة حتى يكون تعليمه مناسباً لتلاميذه مادة وطريقة .

أما اذا لم يعـد الدرس قبل القائه ودخل فصله وهو لا يدرى ما سيقول وما سيعمل التلاميذ ، كان الدرس مهوشاً مضطرباً غير محدود لاتعرف أوله من آخره ؛ مادته تافهة ضحلة ، أو نزرة يسيرة ، لاتعمق فيها يتناسب مع درجة التلاميذ العقلية؛ أو صعبة فوق متناول إدراكهم ؛ فلا يهتمون بالأولى ولايستفيدون من الثانيـة . فينجم عن ذلك أن يقف المدرس نفسه موقفاً شاذاً ، قد معه يسوء نظام الفصل ، فتضعف سلطته وقدرته على حكم تلاميذه . وفى ذلك ضياع كبير للوقت ، ولجهود التلاميذ ، وافساد لأخلاقهم .

فالعناية باعداد الدرس إنصاف للتلاميذ من حيث إيفائهم حقهم من الرعاية ، وتوفير وقتهم ، وحملهم على التعلم ؛ وفيه انصاف للمدرس نفســه من حيث قيامه بواجبه على خير ما يحب ويرضى ؛ فيدخل فصله واثقاً كل الوثوق من نفسه عارفاً

بما سيدرسه و بطريقة تدريسه تفصيلا . ولوثوق المدرس بمادته وطريقته كل الأثر في نجاح درسه ونجاح تلاميذه معه

ويختلف الاعداد باختلاف المدرسين ومقدرتهم وطول تمرسهم بالمهنة ، ومتابعتهم لتطورها بتطور الاحوال الاجتماعية والاقتصادية ؛ كما يختلف باختلاف الدروس نفسها . فالمدرس المتمرن لا يحتاج الى نفس العناية فى اعداد دروسه كالتى تلزم للمدرس الناشئ ؛ وتدريس الخط والرسم والاشغال اليدوية لا تقتضى اعداداً كبيراً كسائر الدروس ، و بخاصة دروس كسب المعرفة

فالمدرس الناشئ أحوج ما يكون الى حسن إعداد دروسه كلها إعداداً كاملا ، سواء كانت للفرقة الأولى أو الفرقة النهائية حتى تصير العناية « بالتحضير » عادة فى نفسه لا تفارقه

ان المدرس فى مدرسته لا يعطى دروسه منفصلاً بعضها عن بعض فيكون كل درس قائما بذاته ، بل يعطيها وكل واحد منها حلقة فى سلسلة متصلة أوجدت لغرض خاص يرمى اليه واضع المنهاج . فلا بد للمدرس اذن من أن يفكر :

(١) فى الغرض أو الأغراض من التربية التى سيوجه اليها كل جهوده

(٢) وأن يلقى نظرة شاملة على المنهج كله ويدرُسه درسا وافيا

(٣) ثم يقسم هذا المنهج أقساماً حسب السنة المكتبية كل قسم منه يستغرق شهراً أو أسبوعاً مثلا .

(٤) أن يحدد مادة كل درس قبل أن يلقيه تحديداً واضحاً

وعلى نظرته فى المقرر كله وتكوين رأى فيه يتوقف اختياره لمادة درسه ، فيهتم بطائفة خاصة من الحقائق الرئيسية الهامة ويفضلها على غيرها من حيث العناية ، كما يتوقف اختياره للطريقة التى يسلكها أكثر من غيرها ، تنقيبية أو تلقينية ، تحليلية أو تركيبية ، استقرائية أو قياسية ويجب أن يتخذ رأيه الذى كونه نبراساً يستضىء به فى كل درس يلقيه . حتى تكون الدروس متناسبة فلا يسرع فى

جزء منها ولا يبطئ فى آخر . ويسير فيها كلها سيراً هادئاً منتظماً من أول السنة المكتبية الى آخرها . فلا « الامتحان » يعجله عن اتباع الطريقة الصحيحة المرقية لعقول التلاميذ ، ولا عن العناية بتهذيب أخلاقهم و بصحة أجسامهم وتدريبهم على العادات الطيبة .

ولكن ليس هذا كل شىء فكل درس من الدروس له صعوباته التى يجب أن يفكر المدرس فيها ويعطيها حظها من العناية . فيجب أن ينظر الى كل درس من دروسه كأنه مشكلة جديدة يراد حلها ، وأن يضع نفسه موضع التلميذ حتى يعرف ما يسهل فيه وما يصعب .

فعند اعداد درس ما يجب أن يفكر المدرس طويلا فى :

١ — المادة التى يريد تدريسها

٢ — الطريقة التى يدرسها بها

٣ — وسائل الايضاح التى يستعملها

فمادة الدرس يجب أن تكون مختارة أحسن اختيار . قد أعدت اعداداً تاما وجمعت من خير المصادر وأوثقها . فليس من الصواب ان يعتمد المدرس على الكتب المدرسية التى فى أيدى التلاميذ وحدها ، إذ ليس بها ما يغنيه عن المطولات التى تجعله مشبعاً بروح الموضوع ممتلئاً منه . ثم بعد اختيارها وتهذيبها يدونها فى سجله الخاص ، ويستحضرها فى ذهنه صحيحة مرتبة منظمة . ويجب أن يكون عارفاً بالضبط مقدار ما سيلقيه على التلاميذ منها ؛ وما سيقوم من الصعوبات فى سبيل فهمها فهماً صحيحاً . كما أنه يجب أن يكون عارفاً كذلك بما سبق للتلاميذ معرفته من المعلومات التى فى موضوعها حتى يبنى عليها ويربط بها درسه الجديد .

٢ — بعد أن يستحضر المدرس مادته ، يجب أن يفكر فى خير الطرق التى بها يشرحها للتلاميذ شرحاً يرقى عقولهم . فعليه أن يذكر دائماً أن غرضه الأول هو

ترقية عقول التلاميذ وتكوين أخلاقهم لا حشو أدمغتهم بالمعلومات الكثيرة . فالطريقة يجب ألا تقل فى نظره شأناً عن المادة

وعلى كل فانه يجب عليه عند اعداد الدرس آن يفكر فى الأمور الآتية :

١ — الفصل الذى سيدرس له : ومتوسط سن التلاميذ . وذلك لكى يتمكن من اختيار المادة المناسبة لمرحلة نموهم ولدرجة رقيهم العقلى ، والطريقة التى تناسب القاء هذه المادة لهذا الفصل المعين

٢ — معلومات التلاميذ السابقة : فيجب أن يعرف الحد الذى وصل اليه التلاميذ فى العلم ومقدار ما أتقنوا فهمه منه حتى يسهل عليه تدريس درسه الجديد ويسهل على التلاميذ فهمه منه . فان الأنسان لا يستطيع أن يحسن فهم شىء جديد الا اذا كان فى عقله ما يشبهه من المعلومات السابقة . فالمدرس لاغنى له عن تعرف محتويات عقول تلاميذه

٣ — الزمن المخصص للدرس : فالمدرس مضطر بطبيعة الحال الى مراعاة الوقت الذى لديه حتى يجعل مادة الدرس مناسبة لا أزيد ولا آقل . أن كثيراً من المدرسين الناشئين لا يستطيعون تقدير المادة الكافية لزمن الدرس . فهم عادة يختارون مقداراً كبيراً من المعلومات يحاولون تدريسه فى وقت قصير . وفى هذا ضرر كبير . فيحسن أن يعودوا أنفسهم العناية «بنوع» المادة وطريقة تدريسها أكثر من عنايتهم بمقدارها . ويجب أن نلاحظ أن قوة الأطفال على حصر انتباههم صعيفة وانها لتزداد صعفاً ويتشتت الفكر كلما طال الدرس . وانا لنحسن كل الاحسان لو جعلنا الحصة فى المدارس الابتدائية لا تزيد على نصف ساعة فى المرقتين الأولى والثانية وثلاثة أرباع الساعة فى المرقتين الثالثة والرابعة .

ومع ذلك يجب آلا يسير المدرس على نمط واحد طول الحصة فيتعب التلاميذ ويملهم ، بل يجب أن ينوع عمله ، ويثير شوق التلاميذ الى ذلك العمل ، حتى يقل تعبهم ويزداد اهتمامهم . ففى التغيير راحة لهم وداع الى اثارة شوقهم واهتمامهم

٤ — الغرض من الدرس : سل نفسك عن الغرض العام الذى من أجله ستدرس هذا الدرس حتى تجعله نصب عينيك ، ويكون كل ما تقوله مؤدياً اليه . كما أنه ينبغى أن تعرف الدرس الذى تقدمه والدرس الذى سيتلوه ، اذ الدرس المنفصل عن سواه ليس بذى قيمة كبيرة .

ولكل درس غرضان : **عام وخاص** فالغرض العام هو الذى كونته لنفسك عند ما نظرت فى المقرر كله وتدبرته . فهو ما ترمى اليه فى النهاية من تدريس العلم نفسه ، فلا تصل التلاميذ اليه الا بعد زمن طويل ودروس كثيرة . أما الغرض الخاص فهو ما ترمى اليه أنت مباشرة من درس بعينه ، فهو مادة الدرس نفسها ، وليس الا خطوة واحدة نحو الغرض العام

فالغرض العام من دروس المطالعة مثلاهو تدريب التلاميذ على سرعة تحويل الأفكار المبينة بالرموز الكتابية الى أفكار مبينة بالنطق والتعبير . أو هو تدريبهم على النطق الصحيح مع فهم ما يقرؤن وتقديره قدره . فتلك غاية لا يصلون اليها الا بعد تدريب طويل . أما العرض الخاص المباشر فيكون تدريب التلاميذ على اجادة نطق حروف الحلق متلا فى العربيـة أو تعويدهم تنوع الصوت من ارتفاع وانخفاض حسب معنى القطعة التى يطالعونها وحسب علامات الوقف ، او يكون تدريبهم على القراءة الصامتة السريعه

٥ — وسائل الايضاح : عند تفكيرك فى الطريقة يجب أن تفكر كذلك فى تذليل الصعوبات التى تتوقع أن تلاقيهـا التلاميذ فى الدرس . وذلك باختيار وسائل الايضاح المختلفة من صور ورسوم وغيرها . فأعدد كل هذا وادرسه قبل البدء فى الدرس دراسة وافية حتى تكون عارفاً بالضبط وقت استعمال هذه الوسائل وكيفيتها ، فلا تضطرب فى درسك ولا تسمح للتلاميذ أن يغيروا مجراه حسب هواهم

كتابة مذكرات الدروس

ليست كتابة المذكرات الوافية الجيدة بالأمر السهل يستطيعه المدرس الناشىء فانها لتشق فى كثير من الأحوال على ذوى الخبرة فى التدريس والمرانة عليه . فهى فن كغيره من الفنون الكثيرة يستلزم النجاح فيهـا تدربا ، ومرانة ، وفكراً ، وقدرة على التنظيم والترتيب والعناية بالتفصيلات .

يجب أن يكتب المدرس الناشىء مذكراته بنفسه ويعنى بها العناية التامة حتى يتدرب عليها ويعتادها . فمن الخطأ أن يعتمد على غيره فى كتابتها ، أو ينقلها عن سواه نقلا بلا تصرف أو فكر ، فليس من وراء ذلك فائدة له . فالمدرس مهما كثرت خبرته لا يستغنى عن كتابة مذكرات درسه . والمدرس المبتدىء يجب أن يكتب مذكراته بتفصيل كاف ، ويدونهـا منسقة مرتبة حسب سير الدرس غير تارك شيئاً للمصادفة ، وبخاصة أن كانت ستعرض على غيره ليتبين منها خطته فى الدرس ، وتفكيره فيه . لأن ذلك يستلزم منه تفكيراً دقيقـاً فى كل نقطة من نقط الدرس يساعده على أن يتقدم فى المهنة تقدماً سريعاً ، ويوفر عليه وعلى التلاميذ وقتاً كبيراً ، لأنه سيكون على علم تام بما سيدرسه و بطريقة تدريسه . وذلك أدعى لنجاحه فى مهنته .

وليس الغرض من كتابة المذكرات أن تعرض على الناس ما لديك من العلم الواسع ، ولا أن تبين لهم مقدار ما كابدت فى إعدادها وجمع شتاتهـا من مختلف المصادر ، وامهات الكتب ، ولا مهارتك فى اختصار المطولات ، أو تحليلها ونقدها . كما أنها ليست مذكرات خاصة فى علم أو فن ترجع اليهـا لتستقى منها حاجتك . انما هى أشبه ما تكون « بالتصميم » الذى يعده المهندس لبناء بيت أو قنطرة ، أو

« الخطة » التى يعدها القائد للقيام بمعركة ما . هى تخطيط للدرس يبين الاتجاهات المختلفة التى سيسير فيها .

فالذى يجب أن تعنى به عند كتابة مذكرة لدرس من الدروس هو توضيح النظام الذى ستتبعه فى شرح كل نقطة فى الدرس ، وفى كيفية الأخذ بيد التلاميذ خطوة خطوة حتى تصل بهم الى فهم المادة التى اخترتها ووعيها ، أو الحصول على شىء من « المهارة » التى تريد أن تدربهم عليها ، كل ذلك بطريقة تكفل جعل الدرس مرتباً ، منسقاً ، تنسيقاً طبيعياً ، مؤتلفاً مع عقول التلاميذ ودرجة رقيهم فيفهموا كل جزء فيه ، كما يفهمونه كله فى جملته .

وفى الجملة يجب أن تبين المذكرات بتفصيل كاف نظام سير الدرس جميعه ، من حيث ترتيب مادته وطريقة شرح كل جزء منها ، وطريقة المدرس فى حمل التلاميذ على التفكير والتمرن ، من غير أن تترك شيئاً للمصادفة والأهواء .

أن الشرط الأول فى نجاح طريقة التدريس أن يجعل المدرس درسه ملائماً لدرجة عقول التلاميذ فى الترقى ، فلا يتكلم فيما لا يستطيعون فهمه ، ولا يضيع وقته فيما فهموه وعرفوه من قبل تمام المعرفة ؛ كذلك يجب أن تكون الخطوات التى يتبعها متمشية مع سير عقول التلاميذ المنتبهين اليه ، ولهذا فان المدرس القدير ، فضلا عن كونه قد اعتنى باعداد درسه ، وفكر كل التفكير فى الطرق التى يجب أن يتبعها فى التدريس ، لا يقيد نفسه كل التقييد بمذكراته ويخشى أن يحيد عنها قيد أنملة . فان القصد هو التدريس حسب سير عقل التلاميذ الطبيعى لا حسب الطريقة المدونة فى المذكرة ؛ ولأنك قد كتبتها فى مذكراتك ؛ فكثيراً ما تطرأ فى أثناء الدرس طوارىء لم يكن المدرس قد أعد لها عدتها أو حسب لها حساباً من قبل فى مذكراته ، فربما كانت معلومات التلاميذ أو قوتهم أكثر مماظنه ، أو أقل منه ، ولربما أوجد له أحد التلاميذ النجباء « أو الأغبياء » صعوبة لم تكن تخطر

له على بال ، فالمدرس الحازم كثيراً ما يترك المذكرات ، ويضطر الى ان يستطرد الى نقط أخرى لم يكن قصد تدريسها فى هذا الدرس ، ثم يعود الى خطته الأساسية ثانية ، وهذا كله يتوقف على حسن تصرف المدرس وحزمه ، وسرعة خاطره ، فالمذكرات لم تكتب لتكون قيوداً من فولاذ يتقيد بها المدرس كل التقييد بل لتكون مرشداً عاماً له ؛ أما التفاصيل الصغيرة ، والطوارىء الكثيرة التى تطرأ فى الفصل مما لم يكن يحسب له حساباً فليتصرف فيها تصرفاً يلائم «الظرف» الذى يجد نفسه فيه و بما يفيد التلاميذ الفائدة المطلوبة .

واليك بعض النظم المتبعة فى كتابة المذكرات التفصيلية : —

مذكرة اعداد درس فى

...

الفصل .... متوسط سن التلاميذ ....

الغرض { (١) الخاص .... الوقت المخصص ....
{ (٢) العام .... التاريخ ....

معلومات التلاميذ السابقة ....

وسائل الايضاح ....

الخطوات	المـــــادة	الطريقة
١ — التمهيد	موضوع التمهيد	بين بالتفصيل كيف تسير فيه .
٢ — العرض	اكتب المادة مقسمة أجزاء واضحة . بين كل جزء بعنوان تكتبه بخط كبير واضح .	بين طريقة سيرك فى كل جزء من هذه الاجزاء ارسم الأشكال وغيرها التى تستعملها وسائل للايضاح ، كلا فى محله المناسب رسما صغيراً واضحاً
٣ — الربط	موازنة ما ذكرته فى الغرض بعضه ببعض . ربط الغرض بما يشابهه من معلومات التلاميذ السابقة وخبرتهم	بين طريقة ذلك
٤ — الاستنتاج	اذكر القاعدة أو التعريف أو الحقيقة العامة	بين كتابة كيف تستنتج هذه من التلاميذ .
٥ — التطبيق	مسائل أو أمثلة أو غيرها تطبق عليها ما وصلت اليه فى الاستنتاج	بين الطريقة التى تتبعها فى ذلك

﴿ الملخص السبورى ﴾

اكتب هنا ما يجب أن يكون على السبورة عند انتهاء الدرس تلخيصا لما قيل فيه مراعيا النظام الذى ستتبعه فى ذلك

ان هذا النظام السابق هو المتبع فى الدروس الاستقرائية التى نسير فيها على خطوات هر بارت . ولكنه نظام لا يتوافر فى دروس كثيرة كالتى يكون فيها عدة استنتاجات تستخرج من ملاحظات وتجارب كثيرة مثل دروس الأشياء ومشاهد الطبيعة ، والجغرافية الطبيعية ، ومبادىء العلوم وغيرها ، ولا يصلح فى الدروس التى يغلب عليها الالقاء والاخبار ، ولا فى دروس كسب المهارة . ففى الدروس التى بها استنتاجات عديدة معينة تكتب المذكرات على نظام كالآتى بعد العنوانات السابقة

ملاحظات وتداريب	نتائج هذه الملاحظات والتداريب	الاستنتاج
اكتب هنا ما تعمله من تداريب وصيغ الأسئلة وغيرها التى تؤدى الى ملاحظة نتيجتها	اكتب هنا النتائج	اكتب هنا الاستنتاجات العامة بخط واضح كبير

﴿ الملخص السبورى ﴾

وقد يكتفى فى مثل الدروس التى من هذا القبيل بقسمين اثنين . قسم للملاحظات والاستنتاجات ، وآخر للطريقة

الملاحظات والاستنتاجات (المادة)	الطريقة
اكتب هنا الملاحظات وماتستنتج منها مقسمة أقساما واضحة	اكتب هنا طريقة التوصل الى هذه الاستنتاجات

على أن كثيرين الآن لا يكترثون لعمل قسمين منفردين للمادة والطريقة ، بل يحررون أنفسهم من كل هذه القيود ويكتبون مذكراتهم على نظام طبيعى يخلطون فيه المادة والطريقة . فيكتبون الحقيقة أو القاعدة بخط واضح ثم يثبتون تحتها طريقة تدريسها . أو تكتب الأمثلة والحقائق أولاً ثم تليها الاستنتاجات التى تؤخذ

منها مبينين الطريقة التى يتبعونها تبييناً. وطبعاً يراعى فى كل هذا خطوات سير الدرس سواء ذكرت هذه الخطوات صراحة أم لم تذكر . وهذه هى الطريقة الطبيعية ؛ إذ ليس من السهل أن تفصل المادة عن الطريقة فصلا تاماً . والمدرس فى فصله لا يتبع الا هذه الطريقة المثلى . ولذلك فهى المتبعة فى الجامعات الكبرى ، وفى مدارس المعلمين الملحقة بها

فمن هذا ترى أن نظام كتابة المذكرات يختلف اختلافاً كبيراً . فأحياناً تكون المادة كثيرة والطريقة موجزة كل الايجاز ، كما هو فى التدريس فى الفصول العالية . وأحياناً تكون المادة قصيرة والطريقة مطولة ، كما هو فى التدريس للفصول الصغيرة ؛ كما أنه يختلف فى الدروس التى غايتها كسب المعرفة عنه فى الدروس التى غايتها كسب مهارة كالرسم والخط والأملاء وغيرها ، فليس ثمت فى الواقع نظام واحد معين لكتابة المذكرات

على أنه مهما اختلف شكل كتابة المذكرات فلا بد من أن يلاحظ فيها ما يأتى : —

١ — ذكر الدرس ؛ والفصل ومتوسط سن التلاميذ ، والمعلومات السابقة لدى التلاميذ ، التى فرضت وجودها و بخاصة فى دروس التاريخ والجغرافية والاملاء ، والمطالعة وأمثالها والزمن ؛ والعرض ؛ ووسائل الايضاح ؛ والوقت المخصص والتاريخ — فى المذكرات

٢ — ذكر الملخص السبورى فى آخرها

٣ — رسم الأشكال والرسوم وغيرها التى تستعمل كوسائل للايضاح

٤ — ذكر الحقائق وغيرها مرتبة ترتيباً منطقياً كل حقيقة تحت عنوان خاص واضح ؛ كما يجب أن تكون خطوات درسك ظاهرة كل الظهور تتمشى مع الخطة الرئيسية التى اخترت السير عليها

٥ — اذا اخترت نظام المادة فى قسم والطريقة فى قسم آخر فلا تخلط بينهما

خلطاً ظاهراً . فتكتب فى المادة ما يجب أن يكتب فى الطريقة أو العكس

٦ — وضح الطريقة تماماً . فلا تقل استنتج ذلك من التلاميذ من غير أن تبين طريقة الاستنتاج التى تتبعها ولا تكتف بأن تقول إن الطريقة استنتاجية أو اخبارية أو غير ذلك ، فهذا القول لا قيمة له

٧ — لا تنس انها مذكرات ؛ فلا تحشد فيها كل ما تبغى أن تقوله ؛ فهى ليست مقالا طويلا ولا فصلاً من كتاب . ومع ذلك فالمذكرات التى ستعرضها على أحد ما ليطلع عليها ويتعرف فيها مسير الدرس وطريقك فيه وعنايتك به يجب أن تكون مفصلة واضحة . أما مذكراتك العادية فى فصلك فهى لك وحدك ولذلك ينبغى أن تكون موجزة تحوى نقط الموضوع مرتبة حسب الترتيب الذى ستسير عليه ، معيناً وسائل الايضاح

النقـد

« درس النقد » هو ذلك الدرس الذى يكلف بالقائه طالب من طلبة المعلمين بحضرة اخوانه وأساتذته ، لينقدوه ويبينوا معايبه ومحاسنه .وفى ذلك فوائد كثيرة تعود على النـاقد والمنقود . فان أحسنت العناية بهذه الدروس كانت خير وسيلة لتدريب المدرس الناشىء وإعداده لمهنته

١ — فلا يخفى أن الطالب الذى يكلف إعداد درس من دروس النقد يبذل أقصى ما لديه من جهد حتى يجعل درسه متقناً . سواء أكان ذلك فى اعداد الدرس وتحصيل مادته من خير مصـادرها أم فى العناية بكتابة المذكرة أو فى الالقاء والشرح ملاحظاً فى كل ما يعمل جميع قوانين التربية وطرق التدريس التى حصل عليها . فهو عالم بأن كل ما يقوله ويعمله سيكون موضوع نقد .

٢ — يرى النـاقدون نتيجة ذلك الجهد ، فيلاحظون النقط والمواضع التى أجاد فيها أو أخطأ ، فيدركون الأحوال التى تستدعى نجاح المدرس والتى تؤدى الى اخفاقه فى درسه . فيتبعون هذا ويتجنبون ذاك ؛ كما انهم يتبعون سير الدرس وتدرجه ، ويدركون الصلات التى تربط أجزاءه بعضهـا ببعض ، ويحسون أثره فى نفوس التلاميذ ، من حيث اقبالهم على الانتباه اليه وحصر فكرهم فيه ، وتشوقهم الى الاستزادة منه

٣ — يرى الناقدون كذلك الطرق والقواعد التى تعلموها « نظرياً » تنفذ أمامهم عملياً ، فتثبت فى أذهانهم بعد أن تزداد وضوحاً وجلاء وبذلك يتضح لهم ما بين التربية النظرية والعملية من وثيق الصلات . وكيف أن الأولى توضح الثانية وتجعلها مرتكزة على أسس علمية مفهومة : فدرس النقد هو درس تطبيق

٤ — ان نقد الطلبة لأخيهم يضطرهم الى الملاحظة ، والانتباه ، والتفكير فى

الدرس لتعرف الهام من التافه ، والحكم على قيمة كل جزء منه ، ورؤية مدى النجاح الذى بلغه المدرس فى درسه ، واستحضار معلوماتهم السابقة فى التربية وتذكرها ، فترتقى فيهم هذه « القوى » كلها وتزداد . وكل هذه أمور ذات قيمة كبيرة فى تدريب المدرس وتحسينه فى صنعته التى اختارها .

٥ — تنشأ عند النقد روح منافسة طيبة فى التدريس ، ربما أدت الى كشف طرق أصلح ، أو الى فهم الطرق القديمة من وجوه أخرى غير التى اعتيد فهمها منها قبلا

ليس نقد الدروس نقداً صحيحاً مثمراً بالأمر السهل ؛ اذ النجاح فيه يقتضى أن يكون الناقد على علم بأصول التربية وطرق التدريس المختلفة خبيراً بطبائع الأطفال وميولهم ، وبأصول النقد نفسه . فالمدرس الماهر المتحمس لمهنته المهتم بأمور التربية وطرائقها يستطيع أن يرى فى الدرس ما لايستطيع أن يراه سواه ، من وجوه الصواب والخطأ ؛ كما أن عين الطبيب الماهر وأذنه ترى فى شكل المريض ونبضه ما لا يمكن أن يراه سواه من غير المشتغلين بالطب .

فيحسن بالناقد أن :

يكون على علم بالدرس الذى يريد نقده وأن يُعدّه ويفكر فيه حتى يستطيع أن يقدر جهود غيره حق قدرها .

أن ينتبه تمام الانتباه الى الدرس كله من بدايته الى ختامه ، ويحلل كل جزء فيه ويسبر غورة ليتعرف مدى أثره وعلاقته بعناصر الدرس الأخرى .

وأن يميز بين المهم ، والعارض فى الدرس فيعنى بالأول ولا يكترث للتافه كثيراً . فليس معنى النقد تسقط الغلطات التافهة ، وسرد صيغ محفوظة فى النقد

فيجب ألا يغفل الناقد وحدة الدرس وما بين أجزائه من ارتباط حتى يتبين الخطة التى ارتسمها المدرس للسير عليها

ولنعلم أن لكل درس من دروس النقد ظروف خاصة تحيط به ، يجب ان يحسب لها حسابها عند الحكم على الدرس وتقدير قيمته

وفى الجملة أن للنقد الجيد المثمر صفات كثيرة أهمها ثلاث : —

(١) الانصاف — (٢) والدقة — (٣) والمنفعة — فالتحيز فى النقد ، والاهتمام بالأمور السطحية من غير الوصول الى الصميم ، والنقد الهادم الذى لاينفع أحداً كلها لا قيمة لها .

فمن الخطأ عند النقد

١ — ذكر مواضع الخطأ فى المادة أو فى الطريقة من غير محاولة منك لتعرف أسبابها ، ومن غير ذكر للصواب

٢ — ذكر مواضع الاجادة وإغفال أسبابها

٣ — محاولة انتقاد الدرس كله من وجوهه المختلفة انتقاداً سطحياً فى وقت قصير . مع عدم توجيه النظر الى نقط خاصة وايفائها حقها من كل نواحيها .

٤ — العناية بالتفاصيل الصغيرة عناية أكثر من الواجب واهمال تقدير أثر الدرس بجملته فى نفوس التلاميذ ومدى ما جنوه من الفائدة منه

٥ — الانتقال من نقطة الى أخرى بلا نظام أو ترتيب ، فيكون النقد مهوشاً

٦ — التحامل على المدرس والتشهير بأخطائه . هـذا شىء لا مجال له فى المواقف العلمية ، ولا معنى له مادام القصد التعلم والاصلاح والمنفعة

ان كل درس من الدروس به محاسن ومساوىء وليس النقد مقصوراً على إظهار مساوىء الدرس والتشهير بهـا ، بل يجب ذكر المحاسن تشجيعاً لصاحبها وتوضيحاً لها للأخذ بها . فان ذكر الأخطاء من غير تبيين طرق إصلاحها ليس بذى فائدة كبيرة لاحد

فعند نقـدك درساً من دروس اخوانك لاحظ ما يبذله المدرس من الجهد لجعل درسه قريباً من الـكمال ، ولاحظ أثره فى التلاميذ من حيث استدعائهم الى

التفكير والعمل والانتباه ، ثم لاحظ النقط التى ظهر لك أنه قصّر فيها أو أخطأ ، أو أسهب أو أوجز ، وفكر فيما كان يجب عليه أن يعمل ، وفيما تفعله أنت لو كنت مكانه .

وجه نظرك الى ما يأتى من حيث هى مواضع للنقد

١ — **المذكرات** : لاحظ مقدار ما بذله المدرس من العنـاية فى إعدادها هل ذكر فى رأسها الفصل ، والغرض ووسائل الايضاح ومعلومات التلاميذ السابقة ؟ هل أخطأ وذكر فى المادة ما يجب أن يذكر فى الطريقة أو بالعكس ؟ هل كتبت على نسق معقول ، واجزاؤها مرتبة ترتيباً منطقياً ، أم هى مهوشة مصطربة ؟ هل وضح فيها حقيقة طرق الاستنتاج ، وكيفية تغلبه على الصعوبات المتوقعة ؟ وفى الجملة ، هل بيّن فيها الطريقة التى سيسلـكها فى درسه واضحة جلية .

٢— **التمهيد** : هل كان قصيراً مناسباً للدرس ، أم أطال المدرس فيه فأخرج التمهيـد عن معناه ؟ هل ربط المدرس به المعلومات الجديدة ؟ هل كان من معلومات التلاميذ السابقة ؟ هل استثار به الشوق فى نفوسهم ؟ هل ذكر المدرس الغرض الخاص من الدرس بعده ؟ . . . هل أشعر التلاميذ بوجود مشكلة تتحداهم، وتتطلب منهم تفكيراً فيها ؟

٣ — **المادة** : أصحيحة هى ؟ خالية من الاخطاء العلميـة واللفظية ، مناسبة لعقول التلاميذ ، وللزمن المخصص لهـا ، أم كثيرة لا تتناسب مع هذا الزمن ؟ ما الذى كان يجب أن يُزاد عليها ، أو ينقص منها ؟ هل هى مقسمة الى أجزاء طبعية منطقية ؟ هل روعى توزيع الزمن المخصص على هذه الاجزاء توزيعاً مناسباً ؟ هل هى مفيدة للتلاميذ حقاً ، شائقة لهم ، جديدة عليهم ؟ هل الأمثلة كثيرة ، ومتنوعة مناسبة لخبرة التلاميذ وعقولهم ، ومؤدية الى النتيجة المطلوبة ؟

٤ — **القاء الدرس**

ا — **الطريقة** : هل اتبع المدرس مذكراته أم حاد عنها؟ لماذا كان ذلك الحياد ؟ هل كان يمكنه أن يتوقع الظروف التي جعلته يحيد عنها ويستعد لها من قبل ؟ هل كانت الطريقة مناسبة للمادة ولعقول التلاميذ ؟ أستنتاجية هي أم تلقينية — استقرائية أم قياسية — تحليلية ؟ هل قال المدرس ما كان يمكنه أن يستنتجه من التلاميذ ؟ هل حاول استنتاج ما لا يمكن استنتاجه منهم ؟ هل كان يبذل جهده في حمل التلاميذ على التفكير والاشتراك معه في الدرس ؟ وما مدى هذا الاشتراك ؟ هل أكثر العمل كان ملقى على عاتق التلاميذ أنفسهم أم كان المدرس يقوم باخبارهم بكل شيء ؟ هل روعيت قواعد التدريس العامة ؟ هل وفّى المدرس كل جزء حقه وراجعه مع التلاميذ ، وثبته في اذهانهم قبل أن ينتقل منه الى غيره ؟ هل ربط الأجزاء بعضها ببعض ؟ هل كانت الطريقة شائقة ؟ هل أجاد التلخيص آخر الدرس ؛ و بعد كل جزء ؟ كيف كانت طريقته في التطبيق والتلخيص ؟ هل قام التلاميذ أنفسهم بهذا التلخيص . كيف كان التطبيق ؟ هل ساعد التلاميذ في التطبيق واقترحوا هم موضوعات جديدة فيه ، أم كان شكليا محضا . هل انتهى الدرس والتلاميذ تشعر بأنهم تلقوا درساً كاملاً مترابط الاجزاء ؟

ب — **وسائل الايضاح** :

هل كانت ضرورية ومعينة على الايضاح فعلا ؟

هل كانت «سهلة» معهودة للتلاميذ و يمكنهم فهمها بسرعة كبيرة — معتنى بها ؟ كيف استعملها المدرس ؟ هل أظهرها في الوقت المناسب ؟ هل كان الرسم واضحاً ؟ هل كانت كافية ، وخير ما يمكنه الحصول عليه ؟.. كيف كانت أمثلته التي ضربها ؟ كثيرة ، كافية ، ام قليلة؟ هل أخذت الأمثال من التلاميذ ، أم ذكرها المدرس من عنده ؟ هل كانت متنوعة ، أم كلها من نوع واحد ؟ كيف كان سير المدرس في استعمال الخرائط ، وفي التجاريب العلمية التي أجراها ؟

ج — **السبورة** — كيف كان نظام الكتابة عليها ؟ هل كانت « نظيفة » مرتبة منسقة ؟ هل أحسن المدرس كتابة الملخص السبورى ؟ هل أحسن الرسم ؟ هل كان سريعاً فيه ؟ كيف كان استعمال السبورات الاضافية ؟ هل وضعت فى الموضع المناسب ؟ لاحظ كذلك عنايته بالخط عليها، والسرعة فيه ، ووضوحه لجميع التلاميذ. هل كان المدرس يتكلم أثناء الكتابة عليها ، فيفسد على نفسه نظام الفصل ؟

الأسئلة :

هل كانت الأسئلة واضحة ، تستلزم أجوبة محدودة ؟— موجزة الصيغة ؟— صحيحة العبارة — وموزعة على التلاميذ جميعهم أو أكثرهم ؟ هل كانت تحتوى على الاجابة أو توحى بها ؟ هل كانت تاتى بنشاط وقوة ؟ هل كانت موجهة الى الفصل كله ، أم الى التلميذ المسئول وحده ؟ أكان أكثرها اختباريا أم تربيبياً ؟

هل كان توالى الأسئلة التربيبية صحيحاً ، واتصالها بعضها ببعض ظاهراً حتى توصل الى الغرض الذى أراده المدرس منها ؟ هل كان له غرض يرمى اليه حقيقة ، أم كانت مجرد أسئلة يلقيها ؟ هل كانت مناسبة للتلاميذ من حيث الصعوبة والسهولة هل كانت تستحثهم الى التفكير وبذل الجهد ؟ هل كان المدرس مسرعا فى القائها فلا يسمح للتلاميذ بالوقت الكافى للتفكير وتحسين التعبير ؟

كيف كانت الأسئلة فى التمهيد ؟ أكانت فى معلومات التلاميذ المعهودة لهم ؟ هل تمكن بها المدرس من استثارة شوقهم الى الدرس ؟ أم كانت سخيفة يحاول بها الوصول الى اسم الدرس فحسب ؟

وهل كانت الاسئلة الاختبارية فى المعلومات التى ألقيت ؟ هل تمكن بها من اختبار مدى فهم التلاميذ ؟ وهل كانت موجهة الى العناصر الهامة فى الدرس أم الى التافه والتفاصيل الصغيرة ؟ هل كان بينها أسئلة يراد بها تثبيت المعلومات

وتنظيمها من جديد ؟ هل كانت تتطلب إجابة أكثر مما يجب ؟

الأجوبة :

كيف كان تصرف المدرس فى أجوبة التلاميذ ؟ كيف كانت عنايته بدقتها واستيفائها ؟ هل كان المدرس مشجعاً للتلاميذ أم مثبطاً لهمتهم ؟ أكان يرفض كل اجابة سوى ما فى عقله هو ؟ كيف كانت طريقته فى إصلاح الأجوبة التى فيها قليل من الخطأ ؟

كيف كانت التجارب التى قام بها كوسيلة للايضاح؟ أكانت مناسبة للدرس والتلاميذ ولقدرتهم على الاستنتاج ؟ هل كانت التجارب تعمل بنشاط «ونظافة» وسرعة معتدلة ؟ هل فشلت التجارب ومع ذلك استنتج المدرس ما كان يريده منها ؟ هل كان ما أستنتج من كل تجربة يستنتج منا حقاً ؟ هل أرشد المدرس التلاميذ الى ما يجب ملاحظته ؟ هل كانت الأجهزة معدة إعداداً كافياً أم أضاع المدرس فيها وقتاً كبيراً ؟

المدرس :

(١) هل كان المدرس يوجه تفكير التلاميذ حقاً نحو الغرض الذى يرمى اليه؟

هل كان يشجعهم على التعبير عن أفكارهم ، واظهار ما يشعرون به من الصعوبات بكل حرية ؟ هل كان يستثير فيهم الجهد ويحثهم على العمل راضين من تلقاء أنفسهم ؟ متنبهاً الى حيث يحسن استعمال الايضاح أو التفسير ؟

(٢) هل أظهر شيئاً من الحزم والكياسة والقوة فى معاملة سوء سلوك التلاميذ ؛ تشتت انتباههم ؛ عجزهم عن الفهم ؛ أخطائهم ؛

(٣) هل كان المدرس : مشجعاً ؛ ساراً حسن الطبع ؛ يقظاً نشيطاً ؛ رشيقاً فى أعماله ضابطا لنفســه مالكا لها ؛ طبيعياً فى تدريسه ومعاملته ، أم كان يظهر

الصلف ؟ هل كان يستهوى التلاميذ ويبعث فيهم القوة على الوصول الى الغرض

(٤) — لغته : هل كانت لغته موافقة لدرجة رقى التلاميذ ؟ هل كانت واضحة بسيطة سهلة مؤثرة ، جاذبة لانتباه التلاميذ ؟ هل كان ينتقى الفاظه وعباراته . هل فى لهجته رنة بلدة خاصة ؟ أكان المدرس كثير التعليم ، متردداً فى الفاظه ، مضطربا فى التعبير ؛ هل كان كل كلامه ألفاظاً ليس الا

(٥) — هل كان صوته مناسباً واضحاً طبيعياً ونبراته جلية ؟ أم منخفضاً لا يسمع . أم عالياً أكثر من اللازم .

(٦) — كيف كان موقفه فى الفصل ؟ هل كان طبيعياً ، يدل على الانتباه الى عمله والاهتمام به ، أم كان متراخياً . متهاوناً . هل كان فى موضع يستطيع منه أن يراقب التلاميذ كلهم

هل أظهر المدرس تحسناً فى تدريسه عنه فى المرة السابقة . كيف كانت شخصيته فى جملتها . مارأيك فى المدرس نفسه كمدرس؟

الفصل : هل كان التلاميذ منتبهين حقيقة ، ومتشوفين الى الدرس . مشتركين مع المدرس فيه . أم لا ؟

لم كان الفصل غير منتبه الى المدرس ؟ هل كان الانتباه انتباهاً حقيقة أم مجرد حملقة اليه ؟ كيف كانت جلستهم ، ومراعاتهم لآداب الفصل من حيث السؤال والجواب ورفع اليد وعدم التكلم مع جيرانهم ، كيف كان دخولهم الفصل وخروجهم منه ، هل كان النظام مرعياً ؟ كيف كان يحكم المدرس الفصل — بعينه ؛ أم بصوته أم بالتهديد؟ كيف كان تأديبه لمن أخطأ فى مراعاة النظام — هل أظهر فى ذلك قوة مهذبة وازعة ، أم كان ضعيفاً يوحى الى التلاميذ بالضعف ؟ هل كان ظاهراً انه يراعى فى معاملة التلاميذ التأديب الصحيح من حيث تعويدهم العادات الطيبة والصفات الخلقية السامية — أم كان مجرد سلطة غاشمة ؟

قيمة الدرس : ما حكمك على قيمة الدرس . أنجح المدرس فيه أم فشل ؟ اذا فشل الدرس فالى أى شىء ترجع أسباب ذلك الفشل ؟ واذا نجح فالى أى حد كان نجاحه . والى أى أسباب يرجع ذلك ؟ هل استفاد التلاميذ منه حقيقة ؟ مادة ، ومهارة وتدربا على التفكير المنظم ، أو أنه استثار فيهم عواطف سامية ، وساعد على تكوين مثل عليا . وهل كان « جو » الدرس يساعدهم فعلاً على الترقى الاخلاقى الصحيح

الطريقة الخاصة

او

طرق تدريس المواد

اللغات الاجنبية الحديثة

لقد أدى التقدم السريع الذى شمل كل مناحى الحيـاة ، ولا سيما طرق المواصلات المختلفة الى توثيق الروابط الأدبية والاقتصادية بين الأمم بعضها و بعض حتى كادت تصبح الشعوب المتحضرة كلها كأعضاء جسم واحد تتأثر بتأثر أحد الأعضاء ، وبخاصة من الوجهة الاقتصادية والتجارية ، اذ أصبحت كل أمة بحاجة الى الامة الاخرى من مزروع ومصنوع . فـكان من جرّاء هذا الارتباط والاتصال ضرورة حسن التفاهم بين هذه الأعضاء بعضها وبعض ، وأن هذه الضرورة لتختلف شدة وضعفاً باختلاف الاحوال . ولبعض الأمم الصغيرة النـاهضة كبلادنا مركز خاص تتبوؤه بين سواها . فموقعها الجغرافىّ ، واعتدال مُناخها شـتاء ، وآثارها القديمة ، ونهضتها الاقتصادية والعلمية تجذب اليها كثيرين من مختلفى الاجناس والشعوب ؛ وهذا المركز يضطرها الى ان تكون على اتصال تام بكل تقدم يحدث فى ميادين العلم والأدب ، او الصناعة والتجارة حتى تستطيع أن تلحق بمن تقدمها من الأمم فى سبيل الحضارة الحديثة ، وتكون على اتصال بما يجدّ فيها من الآراء والمخترعات . وذلك لا يكون الا بتعلم « وسائل » التفاهم بين أفرادها و بين أفراد الأمم الاخرى . وتنحصر كل هذه الوسائل أو أكثرها فى العناية بدرس لغات الأمم الـكبرى والعنايه بآدابها . واللغة العربية ليست معروفة للاور بيين ، معرفة تمكنهم من مخاطبتنا بها، وضعف مركزنا العلمىّ والأدبىّ يحتّم علينا الاقتباس من علومهم الزاخرة لتكميل النـاقص ، وسداً لحاجتنا الادبية والعلمية الشديدة . و بذا أصبح واجباً علينا أن نتعلم نحن لغاتهم لنستفيد من خبرتهم الطويلة فى الحضارة والعمران الحديث ، ولنستطيع أن نحتفظ بكياننا الاقتصادى فى منافسة الافراد والجماعات الماليين وسواهم الذين اتخذوا بلادنا موطنا ثانيا لهم

١ — فاللغة مفتاح ما عند هذه الأمم من خزائن الأدب وذخائره . فان كثيراً من آيات الادب الغربى تستحيل ترجمتها الى العربيــة من غير تبديل فى روحها وتقليل من روعتها ، وهذا يفقدها ما امتازت به من جمال ، وتستبدل حلتها التى أسبغتها عليها بيئة الـكاتب وروحه وشخصيته بحلة أخرى أخرى لا تعادلهـا مهما أحكم سبكها وأتقن .

٢ — وهى وسيلة لمعرفة ما حدث من التقدم السريع فى العلوم والصناعات المختلفة الذى تنشر آثاره كل يوم فى المجلاّت العلمية وغيرها . وهذه وان كانت ترجمتها سهلة ، من غير أى تقليل لفائدتها العلمية ، الا أنها ليست مُيسَّرة فى كل آن لاسباب كثيرة . وان ترجم منها شىء فلا يمكن ترجمة كل ما يجدّ منها وقت ظهوره .

٣ — واللغة وسيلة للتخاطب والتكاتب فى التجارة والسياسة ، ومن أحق بتعلم اللغات المختلفة من أمة صغيرة ناهضة متطلعة الى الرقى السريع كمصر !

٤ — اللغات وسيلة لايجاد التعارف وحسن التفاهم بين الامم بعضها و بعض فتفهم كل أمة مميزات الامة الاخرى ، ومزاجها ونفسيتها ومثلها العليا . وهذه لا تعرف الا بدراسة آدابها ، وتاريخها ، وطرق معيشتها ، ووجهة نظرها فى الاجتماع والسياسة ؛ و بذلك تقل تلك المنافسة الحامية وتقل الاحقـاد ويحل محلهما التعاون على خير الانسانيه جمعاء : فاللغة فضلا عن فائدتها العملية لـكثير من الذين يضطرون لاستعمالها فيما بعد ، فان لها فائدة أدبية إنسانية تبرر ادخالها فى المناهج المدرسية

٥ — ولا يعزب عنا ما للغات من أثر فى تهذيب النفس وتدريب العقل . ففى موازنة لغة بأخرى وترجمة بعض منها مجالٌ للتفكير والتدرب على قدر الكتاب حق قدرهم ، واظهار ما فى اللغات من جمال وتنسيق . ذلك الى أن الترجمة ذاتها فن جميل لا يستهان به ، ولهذه العوائد التربية والتهذيبية وحدها كانت اللغات القديمة : اللاتينية والاغريقية وغيرهما تدرس بعناية كبيرة لما لها من الأثر المزعوم

الـكبير فى تهذيب العقل، أكثر مما لها من القيمة الذاتية فى نفسها أو الحياة الحاضرة،

فضلا عمـا لدراسة اللغات الأجنبية الحية ، ولا سيما لغات من هم على اتصال كبير بحياتنا الاقتصادية والعلمية ، من الفوائد المادية فان لهـا لأثراً كبيراً فى ثقافة المرء العامة وفى تهذيبه ، وتوسيع أفقه العقلى ، وحسن تقديره لجهود غيره من الأمم فى العمل على تحسين أحوالها وأحوال العالم كله .

تعليم اللغات

لقد حمل أنصار التعليم الحديث حملة شديدة على الطرق العتيقة المتبعة فى تعليم اللغات ، فانتقدها بحق كثيرون تقداً شديداً [١] و بينوا ما فيها من أغلاط ومساوىء وأظهروا عدم موافقتها للمنطق ، ولعلم النفس وللاختبار نفسه . فهى مضرة بالتلاميذ ، مضيعة لوقتهم الثمين ، اذ كان الاهتمام موجهاً الى دراسة قواعدها النحوية والصرفية ، والعناية بالشاذ والغريب ، أما تعلم اللغة نفسها لاستعمالها كما يستعملها أهلوها أو لزيادة فهم المتكلمين بها ، ودراسة نفسيتهم فكان مهملا كل الأهمال ، ومع ذلك فانا لانزال نرى اللغات الحية اليوم تعلم بطرق بعيدة عن الصواب ؛ فأنها تعلم كأنها « علم » وهى ليست به ، أو كلغة ميتة انقرض المتكلمون بها فلم نعد نسمعها من أحد من بنيها ، سواء فى ذلك اللغة العربية نفسها وغيرها من اللغات .

ان الطريقة الطبيعية المثلى لتعلم لغة ما وتعليمها يجب أن تكون نفس الطريقة التى يسير عليها الطفل عند تعلم لغته « الأصلية » والتى سيخاطب بها كبيراً مع

(١) مثل الأسناذ فيتر (Viëtor) المدرس بجامعه ماربورج (Marbourg) فى رسالته التى نشرها سنه ١٨٨٢ وكان لها أثراً ثورياً فى تعليم اللغات Der Sprachunterricht mussumkehren (يجب أن يقلب تعليم اللغات رأسا على عقب) — ومثل الأسناذ شتبلر فى كتا. Fur Methodik des Neusprachilch Unterrichts. وكذلك مثل Jesperson. Paul Passy. Dr. Sweet. Gouin. Widgery. Laurie وغيرهم ولا نزال النقد مستمراً وحاميا الى اليوم كما ان التجارب والابحاث لانزال قائمة عن أفضل الطرق فى تعليم اللغات الحية

غيره من أهل بلاده فى معاملاته ومحادثاته اليومية وعلاقاته الاجتماعية المختلفة. فمن الخطأ الجسيم أن تعلم اللغة الحية كأنها لغة قديمة ميتة غير مستعملة ، بل يجب أن تدرس بالطريقة الطبيعية .

فالطفل يجب أن يبدأ أن يتكلم اللغة التى نريد تعليمه إياها فى الوقت نفسه الذى نحاول فيه تعليمه قراءتها وكتابتها أو قبله ، أما الصرف والنحو والمصطلحات المختلفة والتفصيلات الكثيرة وغيرها . فيجب ألاّ تكون موضع العناية الكبرى فى البداية على الاقل . فأنك لا تعلم فن الطهى لمن تكاد تقتله المسغبة . فهذا من جهة ، فوق عقل الطفل وخبرته ، لأنه لا يستطيع ادراكه تمام الادراك ؛ ولا هو به يتقدم خطوة كبيرة فى اللغة التى يدرسها ، ومن جهة أخرى فانه يناقض القواعد الأساسية فى التعليم ، وهى التدرج من المعلوم الى المجهول . فالوقت الذى يصرف فى تلك الطرق العتيقة وقت مضيع سدى . ألا ترى الشاب يغادر المدارس المصرية وهو لا يستطيع أن يحسن التعبير عما فى نفسه كتابة أو نطقاً باللغة الانجليزية فضلا عن اللغة العربية الفصحى نفسها على الرغم من كثرة ما عرف من القواعد ، وطول ما قضاه من الوقت فى التحصيل

فخير الطرق فى تدريس اللغة الأجنبية وأقربها الى الكمال هى التى تمكن الطفل من (١) « تمثيل» مادة اللغة نفسها فى أقصر وقت ، و بأقل مجهود (٢) حتى يستطيع أن يتكلم بها كلاماً صحيحاً عبارة ونطقاً (٣) وأن يكتب بها كذلك ، (٤) وأن يحسن فهم ما يسمع ، ويقرأ ما يكتبه أهلها بلذة وسرعة (٥) ويهتم بها وبحياة أهليها ، ومشاكلهم الاجتماعية وآدابهم اهتماماً حياً لا يفارقه فيما بعد

أى أنا أثناء تعليم اللغة يجب أن نرمى الى الأغراض الآتية :

١ — أن تتكلم التلاميذ اللغة بطلاقة مع صحة عبارة ونطق، ويكتبوها كذلك

٢ — أن يستمتعوا بقراءة خيرة آدابها وعلومها ويقدروه حق قدره ويشغفوا به

٣ — أن يعرفوا شيئاً عن الحياة الاجتماعية لأهل هذه اللغة وعاداتهم ، وعن صبيعة البلاد التى يعيشون فيها .

لقد دلت الابحاث والتجارب الجديدة انه للوصول الى ذلك يجب أن نضع نصب أعيننا الأمور الأساسية الآتية :

١ — يجب أن نبدأ بتعليم اللغات شفهياً :—

إن تعلم لغة ما مسئلة تتعلق بالشفاه واللسان والآذان ؛ وللمحاكاة من جهة ، والتكرار والتمرن من جهة أخرى أثر كبير فيها . فهى ليست مسئلة كتابة ونظر .

ومما هو مقرر الآن أنا لا نستطيع أن « نقرأ » حتى النثر صحيحاً اذا كنا نحل « صورة صوتية » مغلوطة محل الصورة التى ارتآها المؤلف ، سواء كانت القراءة جهراً أو سراً ؛ ولقد نشأ هذا الرأى من النتائج الهامة التى ترتبت على فكرة أن اللغة تتكون من أصوات لا من رموز لهذه الأصوات ، كما كان المعروف قبلا [١]

فتعلم القراءة والكتابة فى لغة اجنبية بواسطة البداية بتعلم الكلام والمحادثة بهذه اللغة أقصر طريق وأقربه الى اتقانها [٢] .

فيجب أن يكون تعليم الطفل لغة ما بواسطة استعماله إياها وممارسته لها . أى بواسطة المحادثة عن «الأشياء» نفسها و «الأعمال» وقرن الشىء أوالفعل باسمه الدال عليه، لابواسطة « الألفاظ » واستظهار «جداول» الكلمات الشاذة ، وقواعد النحو والصرف ، وبالترجمة من لغة الى أخرى. فالطريقة الأولى هى طريقة دراسة لغة حية مستعملة ؛ أما الثانية فطريقة درس لغة قديمة مبتة باد أهلوها . فاللغة الميتة تدرس من الكتاب ؛ واللغة الحية تدرس بالاستعمال ، وعمادها الأذن واللسان . والغرض

(١) أنظر صفحة ٨ من كتاب :

Atkins and Hutton. The Teaching of modern Foreign Languages in School and University

(٢) انظر صفحه ١٤١ من

E. G. Kittson. Theory and Practice of Language Teaching

من اللغة الميتة « تهذيبي » أو علميّ محض ؛ فى حين أن الغرض من اللغـة الحية نفعي وعملى أولا ثم تهذيبي ثانياً . فبالطريقة الاولى نوجد فى نفس الطفل رغبة فى استعمال اللغة ، ونحبب اليه قراءة ما يدون بها لأننا نضعه فى موضع يضطره الى استعمالها فيتعلمها كما تعلم لغته الأصلية من قبل. ولقد دل كثير من الأبحاث والتجارب التى عملت حديثاً فى تدريس اللغات على صحة ذلك وضرورة السير عليه .

ومع ذلك فان الطريقة الحديثة ليست بالشيء الجديد ، فكانت أصول هذه الطريقة معروفة قديماً وبخاصة فى المانيا ، فقد اهتم بها وبالتعليم الحسى عامة « كومنيوس » و « راتكه » ، و « بزداو » ، ثم أتى عليها حين طويل قبرت فيه ونسيت الى أن جاء القرن التاسع عشر فحرّكها بستالتزى وهربارت ، و بعد أن تأثروا جميعاً بما أثر عن المربين الفرنسيين منتاين ، ورابليه ، وروسو ، وأخيراً نشرها ثانية أحد الباحثين الفرنسيين « جوان » (Gouin) ولذلك فهى قد تسمى باسمه أحياناً

٢ — يجب أن يقرن الاسم بالمسمى والعبـارة بما تدل عليه مباشرة من غير أن تتوسط بينهما اللغة الأصلية

أى أنه يجب فى التدريس ان تمتنع عن ذكر معنى اللفظ باللغة العربية أثناء تدريسك له باللغة بالانجليزية أو الفرنسية أو غيرهما من اللغات متى كان ذلك ممكناً مستطاعاً حتى لا يحتاج التلاميذ أثناء الكلام أو الكتابة باللغة الأجنبية أن يفكروا باللغة العربية أولاً ثم منها يترجمون أفكارهم و يعبرون عنها باللغة الأجنبية . وهذه الطريقة تسمى عادة بالطريقة المباشرة [١] وسميت كذلك لأننا فيها نستعمل اللغة

---

(١) The Direct Method· La Methode directe

عرف المسيو مرمرى أحد كبار مفتشى المدارس فى فرنسا هذه الطريقة فقال فى احدى المجلات الفرنسية .

La Methode directe est. par definition. celle d'après laquelle on enseigne une langue directement c'est à dire, sans l'intermediaire de la langue maternelle

الأجنبية مباشرة بلا وساطة اللغة الأصلية . على أن كثيرين من الباحثين قد أطلقوا عليها أسماء أخرى(١)

فهذه الطريقة هي التي يجب اتباعها باخلاص في مدارسنا الابتدائية والثانوية. وقد نص على ذلك منهاج الدراسة ، فيجب ألا تستعمل لفظة عربية ما دمت تستطيع أن تفهم التلاميذ المعنى المراد بواسطة وسائل الايضاح الحسية المختلفة كالاشياء نفسها أو نماذجها أو صورها وكالقيام بعمل ما ، والتعبير عنه وقت عمله

فالطريقة القديمة هي طريقة (الترجمة) والطريقة الحديثة هي (الطريقة المباشرة)

٣ — يجب أن تكون « العبارات » لا الألفاظ المفردة هي المحور الذي عليه يدور الدرس . فيجب أن تعلم كل كلمة جديدة حسب سياقها حتى يعتاد التلاميذ استعمال كل كلمة في موضعها ومعناها ، وحتى لا يغلطوا تلك الغلطات الغريبة التي هي من قبيل الترجمة الحرفية ، فيعبروا عن (سن القوانين) مثلا بقولهم To grind laws ولا عن (رقة الحاشية) في وصف أسلوب بقولهم Delicacy of the Court وأشباه ذلك كثير . وهذان المثلان مأخوذان من ترجمة بعض التلاميذ في السنة الرابعة الثانويه ! ! !

٤ — يجب أن تعلم قواعد اللغة (عرضاً) أثناء دروس المحادثة والمطالعة :

فمن الخطأ الكبير أن نهتم من البداية بتعليم قواعد اللغة وصرفها ، لتلاميذ لا يعرفون شيئاً عن اللغة نفسها .. يجب أن يتلقى التلاميذ (القواعد) في أول الأمر بطريق المحاكاة وحدها ، وكلما تقدموا يلفت المدرس نظرهم بطريقة منظمة الى بعض القواعد الضروريه وهكذا ؛ ولذا يجب ألاّ يكون لكتاب القواعد مكان كبير في المرحلة الأولى من التعليم بل يجب ان يكون استعماله كمرجع ليس الا يرجع اليه التلاميذ اذا شكوا في كلمة أو أخطأوا

---

(١) مثل الطريقه الطبيعية Natural ، والسمعيه Oral ، والحديثه modern ، والاصلاحيه Reform ، وطريقه « جوان » Gouin وطريقه برلتز (Berlitz) وغيرها .

واذا ماحان الوقت ورأى المدرس ان دراسة قواعد اللغة بطريقة منظمة أصبحت ضرورة فليكن التدريس بالطريقة الاستقرائية وحدها ، بأن تعطى أمثال كثيرة منوعة يستنبط التلاميذ منها القاعدة بأنفسهم .

٥ — أن يكون تعليم قواعد اللغة فيما بعد بالطريقة الاستقرائية :

(فالقواعد) تبحث فى الألفاظ وتراكيبها وعلاقتها بعضها ببعض. فيجب أن يعرف التلاميذ طائفة صالحة من الألفاظ وتراكيبها واستعمالها حتى يستطيعوا أن ينتزعوا منها القواعد الضابطة لها . وهذا النظام منطبق تمام الانطباق على قواعد التدريس الأساسية ففيه نسير بالطفل من المعلوم الى المجهول ، ومن الجزئى الى الكلى ، ومن المحسوس الى المعقول .

٦ — يجب ألا نبدأ بتعليم لغة أجنبية إلا بعد أن يتمكن التلاميذ من معرفة لغتهم الاصلية. فلا يحسن بأى حال من الأحوال البدء بلغة جديدة مع من لم يبلغ العاشرة من العمر، وهذه السن متفق عليها أكثر علماء التربية، حتى أن من الامم مَن لاتأخذ تلاميذها بدراسة اللغة الاجنبية إلا بعد أن يتموا مرحلة التعليم الابتدائى . والواقع أن تعلُّم اللغة الاجنبية قبل العاشرة يجعل اللغة الأصلية تضطرب فى نفس التلميذ ، فيخلط بين الاثنتين خلطاً معيباً ؛ وليس الأمر مقصوراً على الخلط بين اللغتين ، بل أن العقل نفسه يتهوش ويضطرب فى تفكيره وعمله . وهذا واضح جلى فى التعبير باللغة العربية فى هذا العصر فان أساليبها قد جارت عليها أساليب اللغات الأجنبية كالانجليزية والفرنسية والايطالية وغيرها جوراً غير حميد . لهذا نرى أن كثيراً من الامم تجعل بداية درس اللغة الاجنبية فى الاقسام الثانوية لا فى الاقسام الابتدائية.

٧ — يجب أن يكون التعليم عن طريق الحواس .

فيكون اعتماد المدرس فى البداية على عرض الشىء نفسه ، أو الصورة ، أو أداء فعل معين ، وأن ينطق هو اللفظ نفسه ، حتى يسمعه التلاميذ ويحاكونه فيه

محاكاة صحيحة . فالكلام يجب أن يسبق القراءة والكتابة. ولقد تكلم الناس آلافاً من السنين قبل أن يكشفوا تمثيل الكلام بواسطة الرموز ، ثم ترجمة هذه الرموز الى الكلام التى تدل عليه . وواضح أن الطفل نفسه تعلم لغته الأصلية قبل أن يتعلم قراءتها أو كتابتها بزمن طويل . ولهذا كثيراً مايطلق الفرنسيون على هذه الطريقة وما يشبهها بالطريقة الحسية (La methode intuitive)

وهنا تنطبق القاعدة الأساسية فى التدريس : أبدأ دائماً بالمحسوس : الأشياء والذوات وغيرها مما يقع تحت حس الطفل وخبرته ، وتدرج منه الى المعقول

٨ — ولابد من العناية باالتكرار والمراجعة

واذ كان التلقى متوقفاً على (١) ربط الشىء باسمه ، (٢) على حسن نطق هذا الاسم أو العبارة نطقاً صحيحاً حتى يصبح الترابط آلياً كان لابد للحصول على ذلك من التكرار والتمرن المنظمين . وهذا التكرار والتمرن يجب أن يكونا من التلميذ نفسه ، فهو الذى يجب أن ينطق ، ويكرر ، ويعمل ، ويمثل محاكياً فى النطق الصحيح أستاذه الذى يرشده .

٩— يجب أن تكون الدروس مشوقة جذابة

ان التكرار على ضرورته ممل مسئم ، لا يشوق التلاميذ . فلا بد من العناية بالتعيير والتنوع ، لتجعل الدروس شائقة فيستعمل التلاميذ اللفظة أو العبارة الواحدة فى مناسبات شتى . ودروس المحادثة يجب أن تكون دروساً حية تستخدم فيها وسائل الايضاح بكثرة ، وتمثل الأعمال التى هى موضوع المحادثة ، أو المحفوظات ، أو دروس المطالعة تمثيلا مصحوباً بأسمائها وبالمصطلحات والعبارات المرتبطة بها

والخلاصة ان الطريقة المباشرة هى طريقة تعليم لغة أجنبية من غير توسط اللغة الأصلية . وانها فى ذلك لتحاكى الطريقة التى بها يتعلم الصغير لغته الاصلية من أبويه وبيئته . وأساسها :

(١) تعليم الكلام والمحادثة ، قبل الاهتمام بالقراءة والكتابة.

(٢) ربط الشيء بلفظه الأجنبي الدال عليه ، لا ربط اللفظ الاجنبي بما يقابله من اللفظ فى اللغة القومية . فهى ليست مبينة على الترجمة . فتعليم لغة أجنبية يكون بوساطة هذه اللغة نفسها .

(٣) أن التعليم فيها حسى

(٤) أن قواعد اللغة تعلم عرضاً ، ولكن قصداً و بطريقة منظمة

(٥) تبنى الدروس الأولى على مايقع تحت حس الطفل وخبرته . ومع ذلك فكتب المطالعة ينبغى أن تدور لا حول البيئة التى يعيش فيها الطفل وانما حول بيئة أهل اللغة الأجنبية أنفسهم ، فتدرس طرق حياتهم ، ونظام معيشتهم ، وجعرافية بلادهم ، وتاريخها فيما بعد .

نقد : الطريقة المباشرة وأنصارها :

أن اهم اصلاح فى طرق تعليم اللغات اليوم هو العناية بالجزء الشفهى منها ، وتعويد التلاميذ الكلام باللغة الاجنبية من البداية . فهذه الطريقة هى كما تقدم ، أشبه ما تكون بطريقة تعلم الطفل لغته الأصلية ، ولذلك كان لزاماً على المدرس ألا يستعمل فى تدريسه سوى اللغة التى يدرسها . الا ان أنصار هذه الطريقة قد بالغوا فيها مبالغة كبيرة حتى أن فئة منهم حرموا استعمال الكتابة والكتب ، وقصروا تعليم اللعة على الدراسة الشفهية وحدها معتمدين على المحاكاة والمرانة ، وعلى تحصيل اللغة بطريقة شبه شعورية ؛ كما أن هذه الفئة بعينها جعلت غرضها الغرض النفعى العملى — فى البداية والنهايه وأطلقوا على طريقتهم الطريقة الشفهية (لا المباشرة) . ومن جهة أخرى فان الجميع قد بالغوا فيما يعود على التلاميذ من الفوائد من حيث السرعة والاتقان وتمام الفهم وصحة النطق مبالغة كبيرة لم تؤيدها الخبرة كل التأييد ، كما أنهم بالغوا فى عدم استعمال اللعة الاصلية وتطلبوا تحريمها بتاتاً فى الفصل .

وإن الباحث لايسعه الآ أن يتساءل اليوم أولا عن ضرورة تلك العناية الكبيرة باتقان المحادثة والتخاطب باللغة الاجنبية الى حد كبير فى المدرسة ؛ وهل الغرض الذى يجب أن يضعه المدرس فى البداية نصب عينه هو المحادثة ، أم القدرة على حسن مطالعة الكتب الاجنبية وفهمها فهما صحيحاً ، والاستمتاع بها وتقدير ما يقرأ حق قدره ؟ فان الخبرة لتدلنا على انه من الصعب على التلميذ أن يتقن المحادثة والكلام باللغة الاجنبية فى المدرسة . فهى لا تتسع لذلك من حيث الوقت . وان الجهود التى تبذل فى ذلك لا تتناسب مع الفائدة التى يجنيها التلاميذ ؛ وانما الحياة نفسها والعمل ذاته ، هو الذى يضطر المرء الى كسب الطلاقة الكافية فى المحادثة باللغات الاجنبية . وكم تلميذاً ستضطره ظروف معيشته ومهنته فيما بعد الى استخدام اللغة الاجنبية فى الكلام والمحادثة استخداماً له فائدته المادية والأدبية . لا شك فى أنهم أقلاء — التاجر ، والسياسى ، والاخصائى فى اللغة ، ومدرسها . فهل لهذا القليل من الناس يجوز لنا أن نضحى بجزء عظيم من وقت العدد الاكبر من الذين يتعلمون اللغات ؟

ومع ذلك فان المهارة التى يحصل عليها الطفل فى المدرسة فى المحادثة باللغة الاجنبية تزول منه بسرعة اذا لم يجد الفرص الكافية لاستعمالها والتدرب عليها . ومن المشاهد أن الصغير الذى له مربية — يونانية مثلا — يتعلم لغتها بسرعة ويتخاطب بها كواحد من أهلها ، ولكنه سرعان ما ينسى هذه اللغة فيما بعد عند ما يكبر ولا يجد حاجة ماسة لاستعمالها .

وإن اللغة التى تكتسب بالطريقة الميكانيكية — بمجرد المحاكاة — ليس لها قيمة كبيرة من وجهة التربية والتهذيب . فأثرها التربيى ضعيف ، أو نزر ؛ فهى مجرد استظهار آلىّ .

وفضلا عن ذلك كله فان وقتاً كبيراً ، وجهداً غير قليل يصرف فى تفهيم التلاميذ وتدريبهم على استعمال عدد قليل جداً من الألفاظ والعبارات ، لايتناسب

مع الوقت والجهد ومع هذا فكثيراً ما نرى الأطفال فى إجاباتهم على اسئلة معروفة يخلطون خلطاً مدهشاً على الرغم مما بذل من جهود .

مهما يكن مبلغ هذه المعايب والانتقادات من الصواب فان الطرق الحديثة فى تعليم اللغات لن تعود الى تلك الطرق العقيمة التى عمادها الترجمة ، والنحو والصرف ؛ كما أن التحمس الشديد للطرق الحديثة والمغالاة بها قد قل عن ذى قبل ، وأصبح أنصار الحديث يختلفون فيما بينهم حسبما دلتهم الخبرة والتجارب العلمية . وإن مدى النجاح ليتوقف على مهارة المدرس وتحمسه للغة وحزمه فى استعمال القديم والحديث من الطرق ، كل فى موضعه المناسب ، وفى استعمال اللغة الأصلية فى الايضاح والتفهيم من غير اتخاذها واسطة بين الشىء و بين اسمه الاجنبى. فالأساس فى الطريقة المباشرة وغيرها هو عدم جعل التلميذ يفكر باللغة الاجنبية التى يتعلمها ، فذلك يعوقه عن الطلاقة فى الكلام ، كما أنه يجعله يخلط بين مصطلحات لغة وأخرى . ولكن مما لا شك فيه من الوجهة السيكولوجية أن الرابطة الذهنية التى بين كلمة « كتاب » و بين الشىء المسمى بهذا الاسم أقوى بكثير من تلك التى بين هذا الشىء وكلمة Book التى نريد أن نعلمها التلاميذ . ولكن اذا أفهم تلميذ معنى كلمة ما باللغة العربية ، ثم لم يعد التلاميذ ولا المعلم يستعمل اللفظة العربية فيما بعد فى درس اللغة الأجنبية لم ينشأ من ذلك ضرر ما . فالرابطة غير المباشرة التى تمت بين الشىء أو الصفة واللفظ الأجنبى سرعان ما تزول من أجل عدم استعمالها ؛ فيظل الطفل يفكر باللغة الأجنبية نفسها وقت استعمالها

ثم أن الذى نرمى اليه فى تدريس اللغة ليس مجرد المحادثة وحدها ؛ فتلك وجهة عملية مادية محضة ؛ ولذلك تجب العناية الكبيرة بالمطالعة السريعة المفهومة ، و بالكتابة الصحيحة كذلك ؛ وأن نبدأ التعليم شفهيا بالطريقة المباشرة معتنين « باللغة » نفسها لا بنحوها وصرفها وما بهما من شواذ . ولذلك فاذا عرضت

«الكتاب» على الصغار فقزت لفظة « كتاب » فى الشعور ، وتغلبت الى حد ما على كلمة Book التى تحتاج الى وقت وتدريب وتكرار حتى تتوثق الرابطة الذهنية كبير بينها و بين الشىء نفسه . لذلك لا ضرر اذا عرضتَ الشىء ووجدت صعوبة من ناحية التلاميذ فى فهمه لو أنك قلت : إن ما تقول عنه نحن « كتاب » يقول عنه الانجليز Book ، ثم بعد ذلك كرر كلمة Book فى جمل مختلفة ؛ ولا تسمح بأى حال من الأحوال فيما بعد باستعمال اللفظة العربية . أى أنك تقوى الرابطة الذهنية بين الشىء المعهود وبين اسمه الاوربى بدون توسط اللفظ العربى فى أية مناسبة يكون الكلام فيها بهذه اللغة الاوربية ؛ بذلك يكون التفكير بنفس اللغة التى اختيرت لتكون وسيلة التفاهم فى الاحوال الملائمة ونكون قد اقتصدنا فى الوقت والمجهود شيئاً غير قليل .

الدروس الاولى فى تعليم اللغة الاجنبية

دروس المحادثة

اذا تقررت المبادىء السابقة فى تعليم اللغة بالطريقة المباشرة فلايزال أمام المدرس مشكلة كبرى وهى كيف يبدأ دروسه . فالتلاميذ الذين أمامه لا يعرفون لفظة واحدة من اللغة التى سيدرسونها ؛ وهم — تلاميذ السنة الاولى — فضلا عن ذلك دوو معرفة قليلة بأكثر الاشياء ، فمدركاتهم الكلية بل ان مدركاتهم الحسية نفسها لم تتكامل ولم تحفل بالمعنى بعد : وهم لا يكادون يحسنون الكتابة حتى بلغتهم العربية ، ولا الكلام بها ؛ والكتابة العربية تخالف الكتابة الاوربية كل المخالفة

ان « الالفاظ » التى ينبغى البداية بها يجب أن تكون مما يدل على :

(١) « الاشياء » Objects المعهودة للتلاميذ الموجودة فى بيئتهم ، مثل كتاب وقلم وشباك الخ

(٢) «الاعمال» Actions اليومية السهلة التى يصادفها التلاميذ فى حياتهم اليومية — مدرسية كانت أو منزلية مثل قام ، جلس ، ذهب ، جاء الخ

(٣) « الصفات » المألوفة Qualities — وصفاً لاسماء الاشياء التى عرفوها

(٤) « الظروف » Adverbs المتعلقة بالاعمال التى عرفوا معانيها من قبل

(٥) «حروف الجر» Prepositions للدلالة على علاقات الاشياء والافعال بعضها ببعض

فكل درس من الدروس الاولى يتكون من (١) عرض شىء معهود للتلاميذ مثل كتاب أو قلم الخ (٢) وتسمية ذلك الشىء باللغة الاجنبية (٣) ربط الشىء باسمه من غير تدخل اسمه العربى ؛ وتكرار ذلك والتدرب عليه حتى يحسن

التلاميذ نطقه تماما (٤) ذكر شيء من صفاته — بأن تضيف كلمة « أحمر » مثلا الى الكتاب اذا كان لونه أحمر فعلا وهكذا

ثم يأخذ المدرس الكتاب ويفتحه ، ويعلم التلاميذ كلمة « يفتح ». ويطلب من أحدهم أن يأخذ الكتاب ويفتحه ويعبر عما « عمل » باللغة الأجنبية تعبيراً صحيحاً واضحاً .

ففي الدرس الأول يلفت المدرس التلاميذ الى أنهم سيدرسون اللغة الانجليزية (أو أية لغة أخرى) وسيتعلمون أن يتكلموا بها صحيحة كالانجليز أنفسهم ، ثم يأخذ « كتاباً » مثلافي يده ويقول بالعربية ان الانجليز يسمونه Book ، فيكرر التلاميذ هذه اللفظة أفراداً وجماعة رداً على أسئلته أو إشارته حتى يحسنوا نطقها . ثم يأخذ شيئاً آخر مثل « قلم » ويدرب التلاميذ على نطق لفظ Pen صحيحاً وهكذا

وينبغي أن يلاحظ المدرس ضرورة العناية بصحة البدء في هذه الدروس ؛ فيجب أن يعدها اعداداً تاماً ، وينطق الالفاظ نطقاً صحيحاً ، والا تعب كثيراً فيما بعد وتعب التلاميذ معه ؛ ومهما قلنا في ضرورة العناية والاهتمام بالنطق الصحيح في بداية تعليم أية لغة أجنبية فانا لا نبالغ ولا نغالي، كما انا لا نبالغ في ضرورة أن يكون نطق الدرس نفسه صحيحاً جلياً . ولذلك يرى كثيرون من المدرسين والاخصائيين في تدريس اللغات أن يكون المدرس ملماً بشيء من علم الأصوات (Phonetics) ومصطلحاته الكثيرة ؛ حتى يستطيع ان يشرح اغلاط التلاميذ ويعرف أسبابها اذا كانت المحاكاة وحدها لا تكفي فيتدريب التلاميذ ؛ كما يجب أن يعرف شيئاً عن فن « الالقاء » أيضاً (Elocution) حتى يتسنى له ان يعرف كيف تخرج الحروف من مخارجها الطبيعية الصحيحة ، وكيف يحدث التأثير اللازم

مبادئ القرءاة والكتابة

لاريب فى أن القراءة والكتابة من أهم الموضوعات التى تدرس فى المدارس وأكثرها قيمة ، سواء أنظرنا اليهما (١) من وجهة نفعية (٢) أم تربيبة (٣) أم من وجهة السرور والاستجمام

١ — فالقراءة هى السبيل الى معرفة ما دوّنه الأولون والمعاصرون فى كتبهم وصحفهم من علم جم ، وأدب رائع وحكمة بالغة ، وفكاهة ممتعة . وهى كذلك الوسيلة التى بها يتمكن الجيل الحاضر من توريث حضارته واكتشافاته ومخترعاته الى الجيل الذى بعده فيستمر العالم فى التقدم والعمران ويتصل الماضى بالحاضر والحاضر بالمستقبل . وانها لتفتح أمام المرء عالماً آخر جديداً أوسع من بيئته ، فتزيد معلوماته على مايراه ويسمع به مما لا يقع تحت حسه مباشرة . وهى من أجل هذا تعد كحاسة أخرى زيادة على الحواس المعتادة المعروفة

٢ — وأثرها فى تدريب العقل وتقويته ليس بقليل ، فانها تساعد على ترقية الخيال وتقوية الذاكرة وزيادة قدرة المرء على الانتباه وحصر الفكر

٣ — وهى منبع سرور لا يعيض ، فكثير منا يحرم لذة كبيرة لو منع قراءة كتبه وصحفه ومجلاته . وربما كان الميل الى القراءة وحب الاستفادة من الكتب ومن الناس خير مايجتنيه المرء من الفوائد فى مدرسته بعد تكوّن أخلاقه فيها. ومع هذا يجب ألا نغفل عن أن القراءة والكتابه سواء أكانا فى اللغة الأصلية أم الأجنبية ليستا الا وسيلة لتعليم الحكمة والعلم النافع وترقية العقل ، وتهذيب النفس ، واصلاح الحال ، ولذا تسمى القراءة والكتابة ، والحساب معهما ، بالمواد « الوسَليّة » لأنها وسيلة الى غيرها ؛ أما هى فى نفسها فلا قيمة لها البتة ، بل أن القراءة والكتابة قد يؤديان الى زيادة التذمر والسخط أو البؤس والتفنن فى الاجرام ، اذا استعملتا فى الشر والأذى . فهما وسيلة الى الشر كما هما وسيلة الى الخير

تعليم مبادئ القراءة والكتابة

ليست الحروف الا رموزاً وعلامات وضعت للدلالة على الاصوات المختلفة ؛ ومن هذه الاصوات تتألف الالفاظ التى بها يعبر الانسان عن حاجاته وعما يجول فى نفسه من الآراء والافكار. وليست القراءة الا القدرة على تفسير هذه الرموز والعلامات المكتوبة بما تمثله من الأصوات وما تدل عليه من المعانى ؛ كما أن الكتابة ليست الا القدرة على تصوير الالفاظ المختلفة ، أو المعانى الخاطرة فى العقل بتلك الرموز والعلامات المصطلح عليها

فالتهجى « أو تعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة » ينحصر فى :

١ — ايجاد رابطة قوية فى الذهن بين الأصوات وعلاماتها الكتابية حتى يستطيع المتعلم أن يعرف نطق الكلمة عقب رؤية صورتها مباشرة

٢ — ايجاد رابطة بين الكلمات والعبارات وبين معناها الدالة عليه حتى اذا رأى المتعلم الكلمة مصورةً أو سمع لفظها ، أو تذكرها عرف معناها مباشرة من غير تردد

فالقراءة تتوقف على ترابط عوامل ثلاثة (١) المعنى الذى ترمز اليه الكلمة أو الكلمات (٢) شكل الكلمة المكتوبة و(٣) نطقها . والغاية التى نرمى اليها فى النهاية هو سهولة ادراك المعنى وسرعته ؛ أما فى البداية فلا مفر من العناية بشكل الكلمة ونطقها ثم ربطهما بالمعنى ربطاً صحيحاً

ولا يتسنى للاطفال الوصول الى هذه المرحلة الثانية الا بعد تدريب غير قليل، ولكن اذا كانت الطريقة المتبعة فى التعليم صالحة جيدة ، كان التقدم سريعا وثابتاً والدرس شائقا خلابا

طرق تعليم مبادئ القراءة والكتابة

تختلف أكثر اللغات الأوربية كالانجليزية والفرنسية عن العربية فى أنها ليست صوتية ، أى أن رسم كلماتها يخالف نطقها مخالفة غير قليلة . ففى العربية ٢٨ صوتاً تمثلها ٢٨ حرفاً كذلك ؛ وليست الكتابة فيها تخالف النطق مخالفة تذكر ؛ فكما تنطق تكتب[١] . فى حين أن الانجليزية فيها ٢٢ حرفاً فقط[٢] تحدث على الأقل ٤٣ صوتا . فالحرف الواحد قد يستعمل للدلالة على أصوات متعددة[٣] . والصوت الواحد قد يبين بطرق مختلفة[٤] فهناك نحو ١٣٠٠ كلمة لا تتفق كتابتها مع نطقها ؛ فكثير من الكلمات فيها حروف صامتة — كل هذه العقبات الآلية قد جعلت تعليم اللغة الانجليزية غير يسير على المبتدئ حتى ولو كان انجليزيا . وليست اللغة الفرنسية بأسعد حظا من الانجليزية ففيها حروف كثيرة ومقاطع صامتة لا تنطق البتة

تنحصر طرق تعليم القراءة والكتابة فى أية لغة فى ثلاثة مجاميع

١ — الطرق التركيبية (Synthetic Methods)

٢ — الطرق التحليلية (Analytic)

٣ — الطرق التحليلية التركيبية (Analytic-synthetic)

فالطرق التركيبية هى التى فيها نبدأ بتعليم الاطفال الحروف الهجائية ثم منها نركب الكلمات فالجمل . أما فى الطرق التحليلية فاننا نسير بالعكس ، فنبدأ بتعليم الأطفال الكلمات المألوفة لديهم ثم نحللها فيما بعد الى مقاطعها وعناصرها اذا اقتضى

---

(١) هذا فى الجملة ، وبالاضافة الى كثير غيرها من اللغات ، والا فهى أيضا لا تخلو من الصعوبات والمشاكل الكثيرة

(٢) من غير أن نعد الحروف x. q. j. c لأن غيرها يقوم مقامها

(٣) مثل (a) فى rare. all. any. father. late. call

(٤) مثل نطق ال a فى fate فان هذا الصوت يبين بطرق عدة فى reign. lady obey. guage. break. gaol. they. vein. weigh. campaign

الأمر . أما الطريقة الثالثة فتجمع بين محاسن الطرق التحليلية والطرق التركيبية معا وتتخلص من كثير من معايبهما

١ — الطرق التركيبية

أهم هذه الطرق هى :

١ — طريقة « ألف باء » (The Alphabetic Method)

٢ — الطريقة الصوتية (The Phonic Method)

٣ — الطريقة الصوتية المطلقة (The Phonetic Method)

١ — طريقة ألف باء

حسب هذه الطريقة نبدأ بتعليم الأطفال أولا أسماء « الحروف » الهجائية على الترتيب المصطلح عليه . ثم ننتقل بهم بعد ذلك الى تهجية المقاطع فالكلمات قبل النطق بها بادئين بالألفاظ ذات المقطع الواحد مثل if, it, is, am, at, an وهكذا . وليس لهذه الطريقة مايؤيدها سوى طول عهد الناس بها ، فهى التى كانت متبعة من زمان قديم .ولكنها على الرغم من قدمها طريقة عقيمة ليس لاتباعها مبرر ما من علم النفس ؛ وليس لها الآن أنصار يدافعون عنها الا العدد القليل ؛ ومع هذا فانها لا تزال مستعملة فى عدد غير قليل من مدارسنا فى تعليم العربية والانجليزية وغيرهما من اللغات ولذا يصرف التلاميذ فى معرفة المبادىء وقتا طويلا هم فى حاجة كبيرة الى انفاقه فيما هو أفيد وأكبر قيمة . فكأن الذين لا يزالون يدرسون بها فى معزل عن هذا العالم !

ان العيب الأساسى فى هذه الطريقة هو أنها تعكس النظام الطبيعى ؛ فالطفل فى كلامه يستعمل الكلمات لا الحروف ، وانه يدرك الاشياء فى جملتها أولاً ، ثم بعد ذلك يعود فيحللها الى أجزائها وعناصرها المختلفة. ولقد ظهرت اللغات وانتشرت ،

قبل أن يصل الانسان الى معرفة الحروف الهجائية ، بزمن طويل . هذا وان معرفة اسم الحرف شيء ومعرفة صوته شيء آخر؛ ففى كثير من الأحيان لا تكون هناك علاقة ما بين اسم الحرف وبين صوته ، مثل بين اسم الحرف (h) ونطقه ، فالفرق كبير بين « Tee, aitch, ee » وبين نطق « the » . وكذلك الحال فى اللغة العربية نفسها الا أنها فى ذلك أكثر حظا من سواها .

ويتضح عقم هذه الطريقة وفسادها من تفنيد ما يدعيه لها أنصارها القليلون من الفوائد فهم يقولون :

(ا) أنها تعلم القراءة ورسم الكلمات معاً ، فانتباه الطفل يكون موجها دائما الى الحروف التى تتكون منها الكلمة

وهذا وليس من التربية ولا من العقل فى شيء ، فهو محاولة تدريس شيئين فى وقت واحد . فرسم الكلمات يزيد التدريس صعوبة ونحن دائماً نعمل على فصل الصعوبات بعضها عن بعض أولا ثم التغلب عليها فرادى ؛ هذا وأننا نتعلم الرسم (الهجاء) من القراءة والمطالعة ، لا القراءة من الرسم

(ب) وتبدأ من البسيط الى المركب

نعم ، ولكن ليس الواقع كذلك ، فان البسيط للتلاميذ هو « الكلمة » نفسها لا حروفها التى تتكون منها . فهى لا تبدأ من السهل الى الصعب ؛ وليس البسيط هو السهل دائما . والتلميذ يتعلم الكلام « بالألفاظ » لا بالحروف

(ج) انها تدريجية

ولكنها فى الواقع تستغرق زمنا طويلا . وكثير من مقاطعها وكلماتها لامعنى له ولا فائدة من تعلمه وصرف الوقت فيه

(د) انها سهلة يستطيع أقل المدرسين خبرة ومهارة السير عليها

ولكنها ميكانيكية مسئمة ، غير مشوقة يخشى منها أن تكره التلاميذ المطالعة والقراءة بدلا من أن تحببهما اليهم ، وفى ذلك ضرر كبير كما لا يخفى

(هـ) أنها مستعملة من زمن قديم

ولكن ليس هذا بدليل على فائدتها أو على صحتها . وهى خطأ شائع استمر طويلاً

٢ — الطريقة الصوتية

لا نبدأ فى هذه « الطريقة » بأسماء الحروف كما فعلنا فى طريقة « الف باء » ولكن بما ترمز اليه الحروف من الأصوات ؛ فبدلا من أن تقول ألف باء تاء الخ . تقول أ — بَا — تَا وهكذا فالطفل يربط شكل الحرف بصوته الدال عليه لا باسمه المصطلح عليه ، ثم يركب هذه الأصوات ليكون مقاطع فكلمات . وبذلك نستطيع التغلب على كثير من الصعوبات التى تعترضنا فى طريقة الف باء ؛ ونقلل من كثير من معايبها . فهى نظريا صحيحة . فنطق الكلمة يتكون من مجموع أصوات أجزائها . ولكن اللغة الانجليزية وغيرها بها كثير من الالفاظ الشاذة التى يخالف نطقها مجموع حروفها . وبما أن الحرف الواحد قد يرمز به الى أصوات مختلفة فقد اخترعت لأكثر اللغات الاوربية علامات مميزة تشبه الشكل فى اللغة العربية لتقييد نطق الحرف مثل âlso و fâte و rather و Çity . وتكتب الحروف الصامتة بشكل يخالف الحروف الأخرى أو يوضع أعلى السطر مثل Know و Psalm و Doubt

ومن مميزات هذه الطريقة الصوتية أن بها

١ — يستطيع المدرس القادر أن يستثير الشوق فى نفوس التلاميذ ويحتفظ به طويلا .

٢ — ويستطيع التلاميذ أن يتعوّدوا بها حسن اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ويتدربوا على النطق الصحيح البليغ . وأنت تعلم صعوبة ذلك فى اللغتين العربية والانجليزيه

٣ — يتمكن التلاميـذ من تطبيق ما تعلموه على كلمات أخرى جديدة فيقرؤونها صحيحة بلا خطأ ومن غير تعليم أيضاً

٤ — يكون تقدمهم سريعاً اذا أحسن المدرس استعمالها

ومع أن هذه الطريقة خير من سابقتها الاّ أن مساوئها كثيرة كذلك لانها .

١ — لا تصلح الا عنـد تعليم الكلمات التى تُنطق كلّ حروفها نطقاً ظاهراً . أما الكلمات التى مثل (Colon el) و (quay) فلا يمكن تعليمها بهذه الطريقة ؛ كما أنه لا يمكن استعمالها فى الفرنسية للسبب نفسه .

٢ — وانها تستلزم جهداً كبيراً من التلاميذ

٣ — ان العلامات الكثيرة تزيد الصعوبات التى أمام التلاميذ صعوبات أخرى جديدة ، فهى طريقة معقدة .

٤ — تضطر المدرس الى إجهاد صوته من غير فائدة كبيرة تعود على التلاميذ من وراء ذلك التعب ، كما انها عبء على التلاميذ يمكن الاستغناء عنه

٥ — تستلزم أن يكون المدرس ملماً بها تمام الالمام ومتحمساً لها .

٦ - ان الاضطرار الى نطق المقاطع وأصوات الحروف الساكنة ببطء وتكرار كثير، قد يجعل التلاميذ لكناء . فكثرة تكرار أصوات حروف مثل p. m. d, b قد يحدث التلعثم واللجلجة فى اللسان . ولكن ذلك لا ينطبق طبعاً على جميع الأفراد الذين يتعلمون بهذه الطريقة

٣ — الطريقة الصوتية المطلقة

تشبه هذه الطريقة الطريقة الصوتية من حيث أنها تبدأ مثلها بتعليم أصوات الحروف لا بتعليم أسمائها وهى فى الواقع تعديل لهـا . فالعلامات التى وضعت فوق بعض الحروف فى الطريقة الصوتية لم تكن كافية ، فوضعت (١) علامات جديدة و (٢) حروف أخرى لجميع الأصوات المختلفة فى اللغة الانجليزية فبلغت

هـذه الحروف الجديدة نحو خمسة وأربعين حرفاً . و بذلك أمكن التغلب على شذوذ اللغة الانجليزية وأمثالها من حيث تعلم النطق الصحيح

ولا ريب فى أن هذه الطريقة أتم من السابقة وأوفى من حيث نطق الكلمات ، ولكن كثرة مافيها من العلامات جعلتها كأنها لغة أخرى ؛ فيضطر التلميذ الى تعلّم نوعين من الحروف وشكلين لكل كلمة ، فتزداد بذلك صعوباته ، حتى أنه لكثيراً مايخلط بين الاثنين ، ومع ذلك فانه بعد تعلمه بهذه الطريقة لن يجد فى حياته ضرورة لاستعمال الحروف المشكولة ولا الأخرى الجديدة ، وذلك الى أنهـا تستلزم كتباً خاصة تطبع بالرموز الصوتية ، ثم بعد تأدية غرضها تهمل ويستعمل غيرها مطبوعاً بالحروف المعتادة ، وفى ذلك من ضياع الوقت والمال شىء غير قليل ومع ذلك فهذه مشكلة لم تحل الى اليوم حلاً حاسماً

الطرق التحليلية

تشترك الطرق التركيبية السابقة فى عيب أساسى واحد ، فهى تبدأ بعناصر الكلمة بدلاً من الكلمة نفسها ، أى أنها تبدأ من شىء مجهول للطفل الى شىء معلوم له : وهذا قلب « لأبسط » قواعد التربية . ذلك الى أنها لا تجعل التلاميذ تهتم بمعنى الكلمة ، بل يقتصرون على شكلها ونطقها ، الا نادراً . وادراك معنى الكلمة من شكلها هو الغاية التى نرمى اليها فى تعليم القراءة

أما الطرق التحليلية فانها على العكس من ذلك تماماً ، لأنها تبدأ بالكلمة أو بالجملة نفسها ، ولا تهتم بالعناصر من حروف وأصوات الا من حيث هى أجزاء الكلمة ليس الا ، لا أشياء قائمة بذاتها تستحق الدرس والعنايه . وتلك هى الطريقة القويمة . فاتباعها يكون اتباعاً للطريقة التى سار عليها الطفل نفسه عنـد تعلم لغته الأصلية . فهو يتعلم نطق الكلمات المختلفة مباشرة بلا حاجة الى التفكير فى تحليلها الى أجزائها وعناصرها الا بعد زمن طويل .

ولقد دلت الأبحاث والتجارب الأخيرة على سداد هذه الطريقة ، ولذا أيد أكثر علماء النفس ان لم يكونوا كلهم . فالوحدة فيهـا هى اللفظ ، لا الحرف ولا جزء منه ؛ وبها تنطبع صورة الكلمة فى أذهان التلاميذ ، وتُربط فى الوقت نفسه بمعناها و بصوتها التى ترمز اليه حروفها

وأهم الطرق التحليلية ثنتان :

١ — طريقة انظر وقل (The look and say method)

٢ — وطريقة المقاطع (The syllabic metheod)

١ — طريقة انظر وقل

أن اسم هذه الطريقة يدل عليها . ففيها يبدأ المدرس باختيار جُمل أو كلمات مما يقع فى خبرة التلاميذ، ويكتبها واضحة على السبورة ، ثم يلفتهم الى شكل كل كلمة منها ، ثم ينطقها هو ببطء ويجعل التلاميذ تقلده وتحاكيه .ثم يخبرهم بمعنى الألفاظ حتى يرتبط شكل الكلمة ومعناها ونطقها بعضها ببعض فى ذهن التلاميذ

فهذه الطريقة :

(١) طبيعية ، يتعلم بها الطفل القراءة كما تعلم الكلام والقراءة قبلا بلغته الأصلية

(٢) وهى التى سيتبعها كل انسان فيما بعد ، لأننا عند ما نقرأ ، ننظر الى كل كلمة أو عبارة دفعة واحدة — ولا نهتم بعناصرها المكونة لها .

(٣) وهى كذلك موافقة لقواعد التربية ، لأنها تبـدأ من المعلوم الى المجهول ، ومن البسيط الى المعقد ، ومن السهل الى الصعب

(٤) ومشوقة للتلاميذ — لأنهم بها يرون فائدة ما يتعلمون .

(٥) هى وحدها التى بها يمكن تعليم كثير من الكلمات الشاذة فى رسمها ونطقها

(٦) انها تفصل صعوبة رسم الكلمات عن صعوبة القراءة

(٧) وفضلا عن ذلك كله فهى سريعة ، توفر جزءاً كبيراً من الوقت والجهود

على أن هذه الطريقة أيضاً لا تسلم من الانتقاد . وأهم ما وجه اليها : (١) أنها تستلزم أن يتعلم التلاميذ كل كلمة على حدتها على طريقة اللغة الصينية وهذا ارهاق لهم (٢) ذلك الى أن التلاميذ تخلط بين كثير من الألفاظ مثل beg leg ؟ from و for ، وهكذا . (٣) وأنها قد تعود التلاميذ الحدس والتخمين

على أن كل هذه العيوب يمكن للمدرس فى الواقع أن يتغلب عليها من غير كبير عناء أو مشقة

٢ — طريقة المقاطع

تشبه هذه الطريقة الطريقةَ السابقة من كل الوجوه فى البداية ولكنها تختلف عنها من حيث تقطيع الكلمات الطويلة « الى مقاطعها » ، وتلفت التلاميذ الى كل مقطع قبل نطق الكلمة كلها ، و بذلك تساعدهم على معرفة رسم الكلمات أيضاً .

الا انه قد وجد أن الطفل لا يتبع المقاطع نفسها ، ففى كلمة مثل Humbleness يكون تقطيعها الطبيعى H- um- ble- ness وتقطيعها حسب طريقة « المقاطع» Hum-ble-ness . وهو تقطيع اصطلاحى ولذلك تسمى طريقة التقطيع الطبيعى الذى يتبعه الطفل Phonogrammic method

الطرق التحليلية التركيبية

ان كل طريقة من الطرق السابقة فيها كثير من المثالب . ولذا يندر أن يتبع مدرس طريقة منها اتباعاً مطلقاً الا فى الدروس الأولى ، ثم يختار بعد ذلك طريقة خاصة تجمع بين كثير من محاسن كل طريقة وتتخلص من أكثر ما يمكن من مثالبها . ولذا سميت هذه الطرق بالتحليلية التركيبية [١] .

---

(١) أو بالطريقة الجامعة The eclectic or Combined method

ولذلك نرى أن خير طريقة تكون شبيهة بما يأتى :

(١) ابدأ بطريقة « انظر وقل » لانها هى الطريقة الطبيعية

(٢) اختر أكثر الكلمات من مقطع واحد مثل it, at, an

(٣) زد على هذا المقطع حرفاً ساكناً حتى تكون كلمة جديدة مثل sit, hit, rat, fat, rat, fan وهكذا — ودرس كل ذلك « بالطريقة الصوتية » كى يعتاد التلاميذ الافصاح فى النطق ، ويسهل عليهم تعلم رسم الكلمات وهجائها .

(٤) درس الكلمات الشاذة (رسما ونطقاً) بطريقة « انظر وقل »

تعليم الحروف الهجائية

يبدأ المدرس عادة بتدريس الحروف الهجائية اذا اتبع طرقاً تركيبية . أما فى الطرق التحليلية فان تعلم الحروف يتم عرضاً ومن غير قصد . ولكن مهما كانت الطريقة التى اخترنا فلا مفر لنا من تعليم الأولاد حروف الهجاء . وينحصر تعليمنا فى ربط اسم الحروف ، ونطقها ، وشكلها ، بعضها ببعض . وفى ذلك يجب أن نلاحظ ما يأتى :

(١) من الخطأ محاولة تعليم جميع الحروف الهجائية مرة واحدة ، فان ذلك مسئم للتلاميذ ويكرههم فى الدرس والتعلم .

(٢) علّم الأطفال عدداً من الحروف، ثم منها ركب كلمات وجملا .فيروا عندئذ فائدة فى تعلمهم الحروف ويتشوقون الى المزيد منها .

(٣) لا فائدة تعود على التلاميذ من اتباع ترتيب الحروف المصطلح عليه .

(٤) اجعل دروسك شائقة بقدر الامكان ، فاستعمل ما استطعت الطباشير الملون والسبورة ، وقطع الورق المقوى ، والصور وغير ذلك من وسائل الايضاح ،

موازناً الحروف بعضها ببعض وبالأشياء التى يعرفها التلاميذ .

يحسن أن تبدأ بالحروف الكبيرة ، فهى أسهل فى الكتابة ، مع أن الحروف الصغيرة أكثر استعمالا . رتب هذه الحروف بطريقة تسهل فهمها وتصورها كالطريقة الآتية :

(١) حروف مركبة من مستقيمات رأسية وأفقية I, L. F, E, T. H

(٢) » » » مستقيمات رأسية وأفقية ومائلة

A, V. W, N, M, K, X, Y, Z .

(٣) » » » خطوط منحنية C. G. O, Q, S,

(٤) » » » مستقيمات ومنحنيات J, U, O. D. B. R,

ثم بعد معرفة الحروف الكبيرة معرفة جيدة اتبع مثل هذه الطريقة فى تعليم الحروف الصغيرة مبتدئاً بما هو قريب جداً من الحروف الكبيرة حسب ما فيها من التشابه فى الشكل ، أو حسب مخارجها ان كنت اتبعت الطريقة الصوتية .

١) حروف متحركة a, e, i, u. (Vowels)

٢) حروف شفوية w. m. v, f, b. p (Labials)

٣) حروف تخرج من سقف الحلق J ch, sh. y. r, l. (Palatals)

٤) حروف تخرج من الأسنان وطرف اللسان th. t. d. n. (Dentals)

٥) حروف حلقية q, g.h. c. k. x. (Gutturals)

٦) حروف سينية s. c. z. (Sibilants)

الخلاصة :

ابدأ بتعليم الأطفال اللغة نفسها بالطريقة « المباشرة » الشفهية. و بعد أن يحصلوا منها على طائفة صالحة ابتدئ فى تعليمهم القراءة والكتابة ، جاعلا الوحدة فى

التعليم الجمل والعبارات لا الألفاظ . فاختر جملا قصيرة مما يقع فى خبرة الأطفال وتجاربهم ، ودرس كل لفظة بطريقة « انظر وقل » رابطاً شكل الكلمة بنطقها. خذ الألفاظ القصيرة ذات المقطع الواحد مثل at, an وكون منها ألفاظاً أخرى مثل mat, fat الخ وعلِّم ذلك بالطريقة الصوتية ؛ وان كانت الكلمة طويلة فبالطريقة « المقطعية » الطبيعية . كرر نطق الألفاظ كثيراً حتى يحاكيك التلاميذ محاكاة صحيحة . ويتدربوا على النطق الصحيح تماماً ولا تنس أن تلفت نظرهم الى شكل الفم وموضع اللسان فى كثير من نطق الحروف التى يخلط التلاميذ فيها خلطاً كبيراً. واكتب كل كلمة على السبورة بخط كبير واضح ؛ وكررها بطرق شتى حتى تثبت فى أذهانهم . وأخيراً علّم التلاميذ أصوات الحروف الهجائية بالطرق الصوتية . ثم بعد معرفتها والتمكن منها علمهم أسماءها « بطريقة الف باء » أثناء تعليمهم نطق الألفاظ بادئاً بالحروف الكبيرة لسهولتها . وان شئت فابدأ بالحروف الصغيرة ؛ انما لا تدرس الاثنين معاً فى وقت واحد فيختلط الأمر على التلاميذ ويلتبس .

دروس المطالعـــة

ليست المطالعة فى نفسها الا وسيلة لسواها مما يرقى الانسان ويهذبه ويجعله على اتصال أكمل مع الناس — من تقدم منهم ومن تأخر ، القريبين منهم والبعيدين . ولولا ذلك لكان اهمالها خيراً من تكبد العناء والمشقة فى تعلمها ، اذا كان هذا التعلم يجعلها أداة شر لا وسيلة الى الخير والتهذيب .

للمطالعة فوائد ثلاثة : للمنفعة ؛ والتربية ؛ والسرور والاستجمام ؛ وهى فن من الفنون لا يحتاج اتقانه الا الى مهارة بعد تدريب منظم . ويكاد الحصول على تلك المهارة ينحصر فى :

(١) ربط الأصوات برموزها المصطلح عليها

(٢) ربط الأصوات والرموز بمعناها

(٣) حسن إخراج الألفاظ من مخارجها الصحيحة ، مع الابانة عن نطق كل حرف وكل كلمة نطقاً صحيحاً .

(٤) سرعة ادراك الكلمات والعبارات ومعناها حتى تكون المطالعة سريعة مفهومة .

(٥) تنويع الصوت وتنغيمه حسب المعنى حتى يدرك السامع المعنى المقصود من غير حاجة الى تأمل وانتباه كبيرين

فما ذكر فى (١) و (٢) هما أساس القراءة ؛ وتحصل الأطفال عليهما بعد تدريب ومشقة . ففى البداية يسيرون ببطء ، فيترددون ويتلكؤون فى النطق مدة غير قصيرة حتى يعتادوا حسن اخراج الألفاظ من مخارجها الصحيحة . ولقد سمينا هذه المرحلة بالتهجى أو بتعليم مبادىء القراءة والكتابة ، وهى المرحلة الأولى فاذا ما قطعها التلاميذ تهيؤوا للمرحلة الثانية وهى القراءة السريعة المفهومة . جهرية كانت أو صامتة . وهذه تستلزم التدرب على الحصول على (٣) و (٤) و (٥)

المطالعة الجيدة

ان الغرض من درس المطالعة هو أولا تعويد التلاميذ فهم ما يقرؤون من الكتب وغيرها فهماً صحيحاً سريعاً من غير كد أو مشقة ؛ ثم ثانياً جودة النطق وحسن الالقاء حتى يسهل على السامع أيضاً فهم الآراء والمعانى التى يراد توصيلها اليه ، وتتأثر بها نفسه التأثر الكافى . فيجب إذن أن تتوافر فى ذلك الشروط الآتية :

(١) سرعة ادراك معانى العبارات والجمل

(٢) اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

(٣) نطق الكلمات والعبارات القائمة بنفسها دفعة واحدة ، وفصلها عن غيرها حسب ما يقتضيه المعنى من غير تردد فيها أو تكرار لها . ولا شك فى أن

علامات الوقف خير ما يعين على ذلك

(٤) تنويع الصوت بين رفع وخفض ، وشدة ولين ، حتى يدرك القارىء المعنى المقصود من غير كد أو ابطاء . وهذا لا يتسنى الا اذا كان القارىء فاهماً ما يقرأ تمام الفهم وممتلئاً بروح الكاتب وعواطفه حتى يتمكن من تصوير عباراته بصوته فيكون كأنه يترجم بلسانه عن شعور الكاتب وفكره

(٥) الاعتدال فى الصوت : حتى لا يكون جهورياً مزعجاً ، أو خافتاً غير مسموع

(٦) الاعتدال فى السرعة : فيجب ألا تكون القراءة الجهرية بطيئة فيملها السامع ، ولا سريعة فلا يتمكن من احسان فهمها .

الأخطاء الشائعة فى المطالعة

تنحصر أكثر الأخطاء فى المطالعة الجهرية فى عدم الاهتمام باخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة . فيترتب على ذلك عدم الابانة والفصاحة فى النطق . فيجب العناية فى اللغة العربية بمراعاة القلب والأدغام ، والترقيق والتفخيم والوصل والقطع وهكذا . وفى الانجليزية يجب تدريب التلاميذ على اجادة نطق اللغة كما ينطقها المتكلمون بها من أبنائها المتعلمين وبخاصة ما يأتى :

(ا) نطق الحروف الآتية : p. ch. g. i. v. s.

(ب) نطق th فى مثل : the و thing

(ج) حرف الـ R

(د) نطق الـ ed, es التى فى آخر الكلمات

(هـ) التفخيم والترقيق فى مثل : low. law. ؛ bought و boat

(و) توالى أصوات متقاربة فى جملة أو عبارة واحدة مثل :

A box of mixed biscuits

ومثل Six thick sticks وهكذا

(ز) الحروف الساكنة النهائية من كلمة قبل حروف متحركة ابتدائيـة من كلمة أخرى تليها مثل A singleegg

(ح) الحروف الساكنة النهائية فى كلمة تليها أخرى تبتدىء بحروف ساكنة مثلها نحو The cab broke drown

(ط) ان الأطفال المصريين قد اعتادوا ان يمدوا الأصوات المتحركة الطويلة فى اللغة الانجليزية مداً أكثر مما يجب عادة فى مثل (oo) و (ee) و (a) فى book و foot و feet و that و again

وكذلك يجب الاحتراس من :

(١) المطالعة كلمة كلمـة بدلا من عبارة عبارة فتلك آفة تجويد المطالعة فى مدارسنا المصرية

(٢) حذف بعض الحروف من الكلمات أثناء المطالعة

(٣) تغيير موضع بعض الحروف فى بعض الكلمات

(٤) حذف بعض الكلمات أو زيادة أخرى أو استبدال كلمة بغيرها

(٤) رفع الصوت لغير ضرورة ، وتنويعه على غير ما يجب . وهذه عادة قبيحة منتشرة بين التلاميـذ . اذ المرء يجب أن يقرأ بلا تكلف ظاهر ؛ يقرأ كأنه يتكلم

(٥) وضع النبرات فى غير موضعها فى كلمات مثل innocent, character

والطريقة الوحيدة التى توصلنا الى ذلك هى عدم التساهل مع التلميذ المخطىء فى مطالعته ؛ فمتى رأى التلاميذ أنك لا تتساهل معهم فى أغلاطهم ، وتدربهم دائماً على الصواب انتبهوا الى صحة النطق وعنوا به. وقبل كل شيء يجب عليك أن تأخذ نفسك أنت بذلك ، وتمرن نفسك على النطق الصحيح ، حتى تكون قدوة حسنة يقتدى بك تلاميذك . فللمحاكاة أثر كبير فى تعلم اللغات كما تقدم

ويرى كثيرون ضرورة استعمال الرموز الصوتية وأخذ التلاميذ بها فى البداية ثم العودة فيما بعد الى الحروف العادية على أنا لا نرى لذلك ضرورة فى بلادنا لتنوع مخارج الحروف فى اللغة العربية . كذلك ينصح كثيرون باستعمال مرآة صغيرة ليرى التلاميذ فيها حركات شفاههم أثناء التعود على نطق بعض الألفاظ . وفى مدارس كثيرة يستعمل الفونوغراف (الحاكى) لتعليم الأصوات ونطق العبارات فى اللغات الأجنبية . وفائدة ذلك أن التلميذ يسمع نفس النطق للألفاظ والعبارات المعينة بدون أن يلحقه أى تغيير فى كل مرة يتكرر ذلك المنطق أو تلك العبارات

المطالعة الصامتة

ان كل ما تقدم فى المطالعة ينطبق على نوع واحد منها وهو المطالعة الجهرية . ولكن المرء قلما يرفع صوته عند القراءة اذا كان يقرأ لنفسه ولفائدته أو مسرته هو — وليس ليسمع سواه . وبما أن أكثر قراءة المرء تكون (فى سره) ولفائدته هو وجب على المدرس أن يعطى التلاميذ القادرين على القراءة والفهم أوقات كافية للتدرب على هذا النوع من المطالعة لما فى ذلك من الفوائد الكثيرة التى تعود عليهم من ورائه ، فبها يعتادون الدقة فى تفهم ما يقرؤون ويطالعون ويتولد فيهم ميل الى المطالعة والشغف بها والاستفادة من الكتب . وهذا النوع من المطالعة مهمل إهمالا معيباً فى مدارسنا المصرية فى حين أنه موضع العناية والاهتمام فى البلاد الأخرى . حتى انهم ليجعلون له حصصاً خاصة به ؛ أو يعطون التلاميذ كتباً معينة ويكلفونهم قراءتها كلها أو أجزاء منها فى أوقات فراغهم ثم يسألونهم عما قرؤوا فيما بعد ويناقشونهم فيه. فكلف التلاميذ قراءة قطعة من كتاب تعينه لهم، وحدد لهم الزمن الذى يمكنهم أن يستغرقوه فى قراءتها ، ثم بعد انقضائه سلهم عن معنى ما قرأوا ، وناقشهم فيه . واطلب من كل تلميذ أن يلاحظ عدد الكلمات أو الاسطر التى يستطيع قراءتها وفهمها فى زمن معين . حتى يجتهد فى زيادتها. ولهذه الطريقة فوائد كثيرة :

١) فهى تغرس فى نفوس التلاميذ الميل الى المطالعة وتحببها اليهم . ولو لم يكن لها غير هذه الفائدة لكفى ، لان حب المطالعة والقدرة على الاستفادة من الكتب والمجلات والجرائد وغيرها خير ما يحصل عليه التلميذ من أيامه المدرسية

٢) تعود هم الاعتماد على النفس فى تفهم مايطالعون

٣) الاستمتاع بالمطالعة والارتياح اليها، ذلك لأنهم لايحسون بتضييق وتحديد كما فى المطالعة الجهرية المألوفة فى مدارسنا

٤) يقطع بها التلميذ أشواطاً أطول مما لوكان يطالع جهراً أمام اخوانه وأساتذته لا سيما اذا كان الموضوع شائقاً خلاّباً .

٥) هى الطريقة التى سيتبعها الناس جميعاً فيما بعد . فى مطالعتهم الخاصة ، فالمرء قلما يقرأ لغيره ؛ كما أنّا لا نسعى وراء جعل كل امرىء خطيباً أو ممثلاً

هذا كله فى الفصل . ولكن لتحقيق الفوائد السابقة يجب أن يكاف المدرسُ التلاميذ أن يقرؤوا فى منازلهم فصولاً من الكتب التى فى أيديهم ، أو التى يستعيرونها من مكتبة المدرسة ، أو مكتبة الفصل ان كان به، ثم يسألهم فيما بعدعما قرؤوا. ويجب أن يراعى المدرس فى اختيار الكتب ما فيه فائدة للتلاميذ ولذة لهم . على شريطة أن يكون فى مستوى عقلهم ودائرة خبرتهم . وفى الفصول الراقية كالسنتين الثالثة والرابعة يحسن أن تؤخذ التلاميذ الى المكتبة المدرسية فى أوقات معينة ويرشدوا الى الكتب والمجلات التى يستطيعون قراءتها والاستفادة منها ، تحت اشراف المدرس وارشاده

السرعة فى القراءة : ان توفير الوقت والاقتصاد فيه فى كل ما يتعلق بأمور التربية وغيرها أصبح شغلا شاغلاً لكل من لهم علاقة بها . ولقد اتضح من التجارب الكثيرة أن الانسان يستطيع بالتمرين أن يقرأ عدداً كبيراً جداً من الألفاظ فى الدقيقة الواحدة من غير أن يخل بفهم معنى ما يقرأ وادراكه على وجه

الصواب . والآن يُدرب التلاميذ فى كثير من البلاد الاوربية والأمريكية على زيادة سرعتهم فى القراءة ، حتى يوفروا بذلك جزءاً كبيراً من وقتهم الثمين. ويمكنك أن تجرب ذلك نفسك فى قراءة الارشادات والشروح المكتوبة على الصور السينمائية عند عرضها . فبعد تدريب كاف تجد أن سرعتك قد ازدادت كثيراً . وخير من ذلك أن تختبر نفسك وتعرف كم كلمة تستطيع قراءتها فى الدقيقة الواحدة . ثم بعد أن تتدرب على سرعة القراءة تجد أن عدد الكلمات قد ازداد حتى أنه ليصل الى ستمائة كلمة فى الدقيقة الواحدة

المطالعة جماعة [1]

يقصد بذلك أن يشترك التلاميذ كلهم او بعضهم فى القراءة جهراً فى آن واحد وهذه الطريقة مستعملة فى كثير من المدارس الفرنسية مع التلاميذ الصغار ، ومع الكبار كذلك فى تعلمهم لغة أجنبية عنهم . ويدافع عنها أنصارها بأنها طريقة

١ — تصلح فى الفصول الكثيرة التلاميذ اذ بها يتمكنون كلهم من المطالعة فى وقت قصير

٢ — وتشجع التلاميذ الذين يهيبون المطالعة الفرديه جهراً ، من المطالعة مستترين بأخوانهم الذين هم أجرأ منهم عليها

٣ — توحد نوع المطالعة وتنظمها حسب رغبة المدرس من حيث السرعة ، ورفع الصوت وخفضه

٤ — يسهل بها اصلاح الغلطات الشائعة بين كثيرين من تلاميذ الفصل الواحد

أما مضارها فأكثر من فوائدها السابقة

١ — فهى تحدث من الجلبة والضوضاء شيئاً كبيراً فتكون بذلك داعية الى

---

(1) Simultaneous Reading

فساد النظام لا فى الفصل القارىء وحده ، بل وفى الفصول الأخرى المجاورة له

٢ — وتعود التلاميذ الاهمال، والغش ولاسيما الضعاف منهم فيها ، فقد لا يطالعون اعتماداً منهم على أنهم لا يظهرون للمدرس . فهى فى الواقع لا تشجع الفرد على أن يبذل جهد اكافياً لتحسين نطقه وتجويده

٣ — قد يتخذها التلاميذ وسيلة للهزل، ويرون فيها مجالاً للتخلص من قيود النظام

٤ — لا تمكن المدرس من معرفة أخطاء التلاميذ حتى يصلحها

ولكن بالرغم من كل هذه المثالب فهذه طريقة تصلح أحياناً مع التلاميذ الصغار المبتدئين عند التدرب على نطق ألفاظ أو عبارات معينة لا يحسنون نطقها عادة . أما مع الكبار ، أو فى مطالعة جزء غير قليل من العبارات والجمل المتصلة فلا . فذلك لا فائدة منه البته تعود على التلاميذ لذلك يجب أن يلاحظ المدرس ألا يستعملها الا أحياناً . وعندئذ يجب ان يلاحظ «النظام » أثناء قراءة التلاميذ جماعة ملاحظة تامة وأن يتحقق ان كل تلميذ «يقرأ» بصوت مسموع ، منتبها الى الكتابة التى أمامه لا بمجرد تحريك شفتيه فحسب .

طريقة السير فى درس المطالعة

تختلف الطريقة التى يسلكها المدرس فى دروس المطالعة حسبما بلغته قدرة التلاميذ على القراءة . فهى فى الفرقتين الأولى والثانية الابتدائيتين غيرها فى الفرقتين الثالثة والرابعة . ففى الفرقتين الأوليين يكون الغرض الظاهر تعليم المطالعة الآليـة ، وحسن اخراج الحروف والألفاظ من مخارجها ، مع سرعة ادراك ما تمثله اللفظة المكتوبة من الأصوات ، كل ذلك من غير إهمال لمعانيها ومدلولاتها . أما فى الفرقتين الاخريين فان الغرض الظاهر تحبيب المطالعة الصامتة الى التلاميذ ، وتعويدهم سرعة فهم ما يقرؤون فهماً صحيحاً ، مع حسن الالقاء والأداء والتمثيل فى المطالعة الجهرية

ولـكن مهما اختلفت الطرق وتنوعت الأغراض فى المراحل المختلفة فيجب ملاحظة ما يأتى : —

١ — أن المقصود من دروس المطالعة تدريب التلاميذ على « المطالعـة » ، فيجب أن تكون هذه أظهر شىء فى الدرس . فهو ليس بدرس فى « المحادثة » أو « رسم الـكلمات » ، ولا هو بتمرين على « الترجمـة » أو « قواعد اللغة » . ولـكن فى الوقت نفسه يجب أن نذكر أن المطالعة جزء من تعليم اللغة نفسها فيجب أن يستفيد التلاميذ مادة ممـا يقرؤون . لذلك يجب ألا يفصل درس المطالعة عن اللغـة فصلا تاماً ؛ وفضلا عن ذلك فالمطالعة الجهرية شىء ثانوى بالاضافة الى تعلم اللغة نفسها وحسن استخدامها فى الاستفادة مما يُقرأ فيها ويُسمع .

٢ — ولـكن المرء لا يستطيع أن يطالع بطلاقة وحسن أداء إلا اذا كان فاهماً ما يقرأ . فيجب على المدرس أن يزيل أولا العقبات الآلية التى قد تعوق التلاميذ عن الفهم ، كالـكلمات الصعبة والعبارات الغريبة الاصطلاحية ، ونطق الـكلمات الجديدة عليهم . وذلك بتفسيرها وتوضيحها ، وتدريبهم على حسن نطقها . غير أنه يجب أن نلاحظ أن هذا التفسير يجب أن يكون مقصوراً على ما يكفى لتمـكين التلاميذ من الفهم ، فيحسن الا نضيع فيه وقتاً كبيراً فيخرج الدرس عمّا قصد منه . ويجب أن يحذر المدرس من الاقتصار فى التفسير والشرح على « تعريف » الشىء الغامض ، أو على مجرد ذكر مرادف للكلمة قد يكون أغمض منها وأكثر صعوبة .

٣ — يجب أن يكون تفسير الـكلمات والعبارات وشرحها بعد أن يقرأ المدرس نفسه شيئاً من الدرس كنموذج للتلاميذ ليدركوا شيئا من معناه ، أو بعد التمهيد له بما يدل على مجمل ذلك المعنى . أو بعد قراءتهم هم الدرس أو جزءاً منه قراءة صامتة (فى الفصول العالية) . وذلك لان سياق الـكلام يعين على فهم القطعة وتوضيح الغامض منها . وعلى كل يجب أن يكون الشرح قبل أن يبدأ التلاميذ فى المطالعة الجهرية ، وهذا لـكى يتمكنوا من حسن الالقاء والأداء

٤ — يجب أن يعنى المدرس عناية كبيرة بتصحيح أخطاء التلاميذ فى المطالعة من حيث النطق والأداء والفهم ، ولا يكتفى بذكر الغلطات ، فالدرس درس تعليم مطالعة وتدريب عليها لا درس إحصاء غلطات . ويحسن أن يكون ذلك التصحيح بعد أن ينتهى التلميذ القارىء من مطالعة ما عين له ، فان مقاطعته بتصحيح أخطائه ، ولا سيما أن كانت كثيرة ، تشعره اليأس وتعوقه عن التدرب على الطلاقة فى المطالعة . فيجب أن تنتظر حتى ينتهى ، ثم بين له غلطاته من غير انتهار أو زجر يثبط همته فكلنا يتعلم من أخطائه أكثر مما يتعلم من صوابه. ويحسن أن يشترك التلاميذ الآخرون فى تبيين الغلطات واصلاحها حتى يكونوا منتبهين الى التلميذ المطالع ، ولكن لا تجعل ذلك قاعدة ثابتة لا تحيد عنها فيحصر التلاميذ كل همهم فى احصاء الغلطات على التلميذ الذى يطالع جهراً.

٥ — اعتاد المدرسون أن ينظروا فى كتبهم متتبعين قراءة التلميذ الذى كلف المطالعة الجهرية . وبذلك تفوتهم أشياء كثيرة من حيث افصاح التلميذ فى النطق والابانة ، ومن حيث نظام التلاميذ الآخرين وعدم انتباههم. فالمدرس قد يشغله النظر الى الكتاب حتى عن متابعة مطالعة التلاميذ وحصر الفكر فيها

٦ — يجب أن يسمع التلاميذ نماذج كثيرة جيدة من المدرس أو ممن يجيد القراءة ويحسن الاداء من اخوانهم ليحتذوها ، ولذلك يجب أن يقرأ المدرس « القطعة » قراءة جيدة مراعياً فيها الوقف والفصل والتشديد والتخفيف ورفع الصوت وخفضه وغير ذلك . ويحسن فى بعض الأحيان أن يختار المدرس تلميذاً ممن يجيدون القراءة ويكلفه قراءة نموذج لاخوانه ، فيثير ذلك فيهم حب المنافسة الصالحة . ولهذه النماذج فائدة كبيرة وأثر دائم . فالتلاميذ تقلد المدرس وتحاكى لفظه وعبارته تقليداً لا شعورياً ، ولذلك يجب أن تكون عناية المدرس بما يقرأه كنموذج كبيرة حتى لا يتسرب الخطأ الى التلاميذ

٧ — يجب أن يبدأ المدرس بما يشوق التلاميذ الى درس المطالعة : اما بمناقشة فى موضوعه ، أو بذكر ملخص له ، أو بالتكلم معهم فى الصورة أو الشكل ان كانت ثمت صورة أو شكل فى الكتاب الذى فى أيديهم . وعادة يكون ذلك التشويق بشكل محادثة تمهيدية .

٨ — قبل البدء فى القراءة يجب لفت التلاميذ الى الجلسة الصحية ومراعاتها طول الدرس ؛ فيجب أن يجلس التلاميذ معتدلى القامة غير متكئين على المكاتب، والكتاب بعيد عن نظرهم بعداً كافياً . ولقد يرى كثير من المدرسين فائدة كبيرة فى أن يبدأ الدرس للاطفال بتداريب على التنفس الصحى العميق.

٩ — يجب أن يختم الدرس ببعض أسئلة شاملة فى الموضوع تكون كمراجعة عامة له وتلخيص لما درس فيه من الحقائق وتثبيت لها

من كل ما تقدم ترى أن السير فى درس المطالعة يكون عادة كالآتى :

١ — تمهيد قصير فى موضوع الدرس ليثير التشوق فى نفوس التلاميذ من جهة ، وليكون وسيلة الى حسن فهم الدرس من جهة أخرى . وقد يتخذ هذا التمهيد شكل محادثة فى الفرق التى تستطيع المحادثة عادة ؛ واذا كان الدرس جزءاً مكملا لدرس سابق سأل المدرس عدة أسئلة فى الدرس الماضى

أما اذا كان الدرس فى الفرقة الأولى فأظهر شىء فيه يكون تمرين التلاميذ الصغار على نطق بعض الالفاظ المتقاربة الشكل والنطق، حتى يحسنوا نطقها وقراءتها،

٢ — نموذج يقرؤه المدرس ، أو تلميذ يحسن القراءة ليحتذيه التلاميذ الآخرون ، وليسهل عليهم به ادراك معانى كثير من الألفاظ من سياقها ، فيتسنى لهم بذلك عليهم حسن الاداء والالقاء .

أو مطالعة صامتة لجزء معين من الدرس حتى يعتاد التلاميذ القراءة بأنفسهم مع اجادة فهم ما يقرؤون . وهذا لا يكون الا فى الفصول العالية . ويحسن أن

تكلف التلاميذ أحياناً تحضير الدرس فى البيت اقتصاداً فى الوقت ، وتعويداً لهم على أن يعتمدوا على أنفسهم فى تحصيل العلم .

٣ — تفسير الكلمات والعبارات الجديدة ، وتوضيح نطق الصعب والغريب منها .

٤ — قد يجد المدرس كثيراً ضرورة لقراءة النموذج مرة أخرى بعد تفسيره الكلمات الصعبة . فان التلاميذ الصغار يصعب عليهم أن يستبقوا « صورة سمعية » للنموذج مدة طويلة . ولذلك يجب ان يكون مقدار ما يقرؤه المدرس فى الدفعة الواحدة كنموذج قليلا .

٥ — تدريب التلاميذ على المطالعة الجهرية فُرادى

٦ — تصحيح المدرس للاخطاء بمساعدة التلاميذ الاخرين ، وعلى السبورة وشرح طرق اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

٧ — أسئلة ختامية فى الدرس ، تكون تلخيصاً له ، أو مراجعةوتثبيتاً لنقطه الرئيسية

الخـــط

لايزال الخطالعربى فى مصر وغيرها من البلدان « الشرقية » فناً من الفنون ينقطع لاجادته كثيرون . ولكننا مع ذلك لا نعنى به اليوم كعناية السلف على الرغم من تقدمه وزيادة التحسن فيه . فقديماً كانت المواصلات عسيرة ، والعلم مقصوراً على فئة خاصة ، والكتابة لا يتقنها الا نفر أقلاً . يستخدمهم أولو السلطان والقوة فى مراسلاتهم وأعمالهم الكتابية العامة والخاصة . أما اليوم فانتشار العلم والمطابع ، وازدياد التعليم ، والعلوم الكثيرة التى أدخلت فى المدارس شغلت الناس بحق عن الاهتمام بالخط والتوفر على تجويده الى حد كبير ؛ ذلك الى أن الوقت الذى كان فيه يجد المرء له عملا يرتزق منـه لأنه حسن الخط فحسب قد انقضى أو كاد . ولا شك فى أن اختراع الآلات الكاتبة كان له تأثير كبير فى ذلك .

ولكن ذلك كله لا ينقص من قيمة الخط الجيد ، بل ان العصر الحاضر ليتطلب من كل امرئ أن يكون حسن الخط ، سريعـه مع عدم الانقطاع له والاخصاء فيه ، لأنه وسيلة لا غاية

ففائدة الخط النفعية واضحة لاتحتاج الى تبيين . أما فائدته التربيبية فتنحصر فى أن تعليم تجويد الخط يساعد الأطفال على تعوّد المثابرة ، والملاحظة ، ومراعاة التفاصيل والدقة فى الكتابة . فهو يدرب العين واليد ، وفى ذلك من الفائدة ما لا يخفى

صفات الخط الجيد

يمتاز الخط الجيد فى أية لغة بصفات ثلاث :—(١) الوضوح (٢) والسرعة فى كتابته (٣) والجمال .

١ — فوضوح الخط وسهولة قراءته أهم ما يجب أن يتصف به ، فالانسان يكتب

ليستطيع غيره ادراك مايقصد . فتوازى أجزاء الحروف واستدارتها فى الخط الاوربى؛ ومراعاة النسبة بين الحروف بعضها و بعض شكلاً وحجما و بين أجزاء كل حرف ، ثم مراعاة النسبة أيضاً فى المسافات التى بين كل حرف وآخر ولا سيما بين كل كلمة وأخرى ، وعدم وجود ما ليس ضرورياً لشكل الحروف من الحلى — كلها تزيد فى وضوحه وسهولة قراءته . وكذلك مقدار الميل فى الخط الانجليزى : فالأحرف الكثيرة الميل صعبة فى القراءة والكتابة أيضاً ، على الرغم مما يقال من أنها تكون أسرع فى الكتابة . ويميل الانجليز أنفسهم الآن الى الكتابة الرأسية أو الى الاقتراب منها . فالكتابة القليلة الميل « صحية » لأن الجسم فيها يكون معتدلا ومواجهاً للورقة وتكون الكتفان فى استواء واحد ، والنظر ليس منحرفاً . ذلك الى أنها سهلة التعليم والتعلم . ويمكن كتابتها بسرعة وقراءتها كذلك . أما الكتابة الرأسية ففيها كل هذه الفوائد ولكنها أقل جمالا ، وكثيراً ما تميل أحياناً الى اليسار . ولهذا تفضل الكتابة المائلة عن « العمودى » بنحو عشر درجات .

٢ — أن السرعة فى الكتابة قد اقتضتها الظروف الحاضرة ؛ ولذا قضى على استعمالها الحروف ذات الحلى(١) الكثيرة ، واختيرت الأساليب التى يمكن بها أن يكتب الحرف الواحد ، والكلمة الواحدة ، من غير ان يضطر المرء الى رفع يده . هذا وان أسرع الكتابة هى ما استعمل فيها الساعد(٢) لا اليد والأصابع وحدها. والتعود على السرعة يحسن أن يكون فى جميع الأعمال التحريرية سواء كان الدرس درس خط او غيره من الدروس ؛ على أنه لايحسن بنا أن نضحى بوضوح الكتابة وجمالها حباً فى السرعة وحدها

٣ — ليس الجمال فى الخط بكثرة الحلى والتعقيد وانما بتناسب الأجزاء المختلفة

---

(١) وجد ذلك ماك ألستر Macallister من تجاربه التى كان يقوم بها فى معمل المباحث النفسية فى جامعة يال (Yale) بالولايات المتحدة

(٢) مايسمى بالانجليزية Flourishes .

من حيث الحجم والسمك والرفع ، وتساوى المسافات ، وتوازى الأجزاء وانتظامها وغير ذلك .

جلسة التلاميذ أثناء الكتابة

الجلسة التى تحدث أقل تعب ممكن ولا ينجم عنها تشويه شكل الجسم الطبعى أو ضعف فى البصر او أى ضرر آخر تعرف بالجلسة الصحية . ولقد كانت الجلسة فى الكتابة موضوع أبحاث وتجارب كثيرة ولا تزال كذلك . ولقد أبانت التجارب التى عملت ضرورة عناية المدرس بجلسة التلاميذ مخافة أن يصابوا بتقوس فى العمود الفقرى ، أو بضعف بصرهم ، أو يسرع اليهم الكلال أثناء الكتابة ؛ ولهذا وحده يجب إن يعنى بجلسة التلاميذ أثناء الكتابة عناية كبيرة ؛ كذلك للجلسة وطرق امساك الأقلام ، وموضع الكراسة ، واليد ، أثر كبير فى تحسين الخط وسرعته . وكلها مسائل لا تزال قيد البحث والاختبار ومع ذلك فيجب مراعاة الأمور الآتية : —

١ — يجب أن يجلس التلميذ منتصب القامة ، مرفوع الرأس غير منحن على مكتبه . ويجب ألا يلتصق بحافة المكتب ، وأن تكون قدماه ثابتتين منطبقتين على الأرض أو على قطعة الخشب المخصصة لها . وأن يكون الكتفان فى استواء واحد ، وموازيين لحافة المكتب تقريباً . فيجب أن يهتم المدرس بمراعاة ذلك ولا يسمح بأى انحراف عنه بأية حال من الأحوال . كذلك يجب ان يكون الساعد الأيسر ملقى على المكتب باطمئنان . ويجب أن يكون الساعد الأيمن قائماً بالعبء الأكبر من الكتابة . ولذلك ينبغى أن يكون كله على المكتب حاملاً اليد فى حركتها من أول السطر الى آخره ، ومتحركا هو نفسه على محور هو المرفق . وفى استعمال الساعد بهذه الطريقة اقتصاد نحو ١٥ ٪ من الوقت لأن الكتابة به تكون أسرع مما لو اقتصر على اليد والأصابع وحدها . هذا وأن اليد والأصابع

يجب ألا تهمل ، فان حركتها تساعد على استدارة الحروف فتكون الكتابة واضحة وظاهرة ؛ كما أنها لا بد منها فى « الجرات » الرفيعة الدقيقة

أما موضع الكراسة أو الورقة واليد نفسها ، فان الرأى الشائع هو أن تكون الكراسة موازية لحافة المكتب ، وطرف القلم الأعلى مشيراً الى الكتف، و بطن الرسغ مواجهاً للورقة وسطح المكتب . ولكن من التجارب الأخيرة (١) يستنتج أن الورقة يجب أن تكون مائلة الى اليسار بعض الميل ، والساعد متحركا حول المرفق، واليد مائلة قليلا على جانبها الأيمن من ناحية الرسغ حتى تتحرك بسهولة على الخنصر ؛ أما علاقة الورقة بالساعد فتكون بحيث اذا انتصف السطر أحدث زاوية قائمة تقريباً مع الساعد . ويجب أن يرى التلميذ سن القلم الذى يكتب به

طريقة امساك القلم

لطريقة إمساك الأقلام أهمية كبيرة فى شكل الخط ، وفى سرعة كتابته ، وفى تعب الكاتب وملله . فينبغى أن يُدرب التلاميذ على خير طريقة لامساك الأقلام، وأن يعنى المدرسون بملاحظتهم فى ذلك أثناء الكتابة حتى لا يعتادوا طريقة خطأ ضارة بهم وبخطهم . ففى اللغة الأوربية

١ — يجب أن يقبض التلميذ القلم بسهولة ولين ، وألا يكون ذلك من الجلفة (٢)

٢ — يجب أن تكون الوسطى والسبابة على جانب من القلم والابهام على الجانب الآخر . أما الخنصر والبنصر فيلمسان سطح الورقة لمساً خفيفاً ، ويكون البنصر كمحور يدعم اليد فتتحرك عليه

---

(١) قام بها فريمن Freeman وذكرها فى كتابه (١٩١٤) The Teaching of Handwriting وفى مقاله (١٩١٦) فى مجلة Elementary School Teacher وقد كتب فى الموضوع نفسه فى المجلد الرابع عشر السنوى من National Society for the study of Education

(٢) ما بين طرف القلم وسنه . أى يجب أن تكون بين مقبض القلم وسنه نحو ٢ ونصف أو ٣ سنتمترات

٣ — ألاّ يمس الرسغ سطح الورقة بأية حال من الأحوال

٤ — الاّ تكون الأصابع منثنية كثيراً أو مستقيمة كثيراً . بل يجب أن تكون قليلة الانثناء مُدرّجته من الخنصر الى السبابة من غير ضغط كبير على النِّصَاب

شروط تجويد الخط

للوصول الى تعويد التلاميذ إجادة الخط يجب ملاحظة ما يأتى :

١ — اتباع « قاعدة » واحدة باستمرار فى كل فصل من فصول المدرسة ، فى درس الخط وفى الكتابة كلها على العموم

٢ — يحسن أن يقتصر على تعليم التلاميذ شكلا واحداً لكل حرف له أشكال متنوعة

٣ — أن يكون التلاميذ منتبهين تمام الانتباه الى تحسين خطهم . ولذا يجب أن يكون النظام مستتباً والدرس شائقاً .

٤ — يجب مراعاة جلسة التلاميذ الصحيحة وطرق إمساك الأقلام مراعاة دائمة .

٥ — كثرة التمرين فى أوقات منظمة .

٦ — يجب أن تكون دروس الخط قصيرة حتى لا تمل التلاميذ وتتعب فيكتبون خطاً رديئا مضطرباً . ولقد دل البحث العلمى كما دلت الخبرة على ان عدة دروس قصيرة خير من درس واحد طويل

٧ — يجب أن يكون المدرس نفسه حسن الخط ، مهتّما بتدريسه وتجويده ، اذ التلاميذ ستقلده وتحاكيه فيما يكتب .

٨ — العناية باختيار ادوات الكتابة من مداد وورق وغيره

طرق تدريس الخط

ان الخط مادة من مواد كسب المهارة ، فهو كغيره من الفنون لا يكتسب الاّ بالمرانة والتدريب على قواعد وأسس منظمة :

يدرس الخط بثلاث طرق — تحليلية ،وتركيبية،وتحليلية تركيبية.فبالطريقة التحليلية نبدأ بتعليم الأطفال العناصر[١] التى تتكون منها الحروف ، ثم من هذه تركب الحروف ، ثم تقسم بعد ذلك الى مجموعات حسب العناصر الكثيرة الغالبة فيها[٢] وبعد تعلم كل مجموعة ، نكون منها كلمات يتمرن التلاميذ على كتابتها

ولقد وُضعت لهذه الحروف « خانات » متساوية على شكل معينات صغيرة يستعين بها التلاميذ على جعل حروفهم متناسبة الأجزاء متوازيتها ، ومتساويةفى ارتفاعها وانخفاضها .

وأول من أوجد هذه الطريقـة مدرس سويسرى اسمه ملهاوزر[٣] فى أواسط القرن التاسع عشر ، وهى ذات فوائد كثيرة : فهى تدريجية تبدأ من السهل الى الصعب ، ومن « البسيط » الى المركب ، وتتغلب على الصعوبات المختلفـة واحدة واحدة . ذلك الى أنها كاملة متقنة روعى فيها جميع الدقائق والتفاصيل الممكنة . وهى كذلك محدودة ، بمستقيمات مختلفة تجعل كل تلميذيعرف ماذا يكتب وكيف يكتبه . على أنها بالرغم منهذه القواعد قد أهملت الآن وذلك لدقتها الكثيرة وكثرة مراعاتها للتفاصيل ولما بها من « الخانات » الكثيرة التى تحير التلاميذ وتربكهم . ولأنها تساعد التلاميذ أكثر مما يجب فلا تترك لهم مجالا لتقوية الملاحظة فيهم وفضلا عن ذلك كله فهى جافة غير مشوقة

أما الطريقة التحليلية فتبدأ بالكلمات . ولذلك أعدت لها كراسات خاصة كتبت فيهـا الكلمات والجمل بخط رفيع أو بمداد أحمر ، يسـير عليها التلاميذ بأقلامهم حتى تتمرن أيديهم على الحروف . وهى تنسب عادة الى جون لوك

---

(١) اخترنا لهذه العناصر الأسماء العربية الآتية . وأصولها الانجليزية هى :

١ — الخط المستقيم	The Right line
٢ — القوس	The curve
٣ — « الوهق »	Loop
٤ — « الصلة »	Link
٥ — « الشص »	Hook
٦ — « الهلال »	Crotchet
٧ — « الشرطة »	Bar

(٢) يمكن تقسيم الحروف على قواعد أخرى غير هذه مثل اتجاه حركة اليد

(٣) Mulhauser وقد وضعت طريقته وانتشرت حوالى منتصف القرن الماضى فى أوربا

(Locke)[١] أحد فلاسفة القرن السابع عشر . والواقع انها معروفة من قبل على أن هـذه قد أهملت أيضاً ولا يتبعها أحد الآن برمتها . ولم نذكر هاتين الطريقتين هنا الا من باب العلم بهما واظهار اهتمام الناس بتدريس الخط ، ولاتبـاع بعض أجزائهما النافعة .

أما الطرق التحليلية التركيبية فهى المنتشرة الآن فى أكثر المدارس وتضم أجزاء من الطريقتين السابقتين كما يدل عليها اسمها ، فتتكون الدروس الأولى من تعليم بعض العناصر ؛ وقد تكون بعضها مرسومة بخط رفيع يسير عليه التلميذ . ثم تعلم الحروف مجموعة حسب تكوينها أو حسب حركة اليد فيها، وكثيراً ما ترسم خطوط ارشادية توضح مقدار الميل وارتفاع الحروف حتى لا يضل التلميذ بين السطور

وتتجلى هـذه الطريقة فى كراسات Vere Foster المعروفة والتى اختارتها الحكومة الانجليزية نفسها . وتمتاز « القاعدة » التى بنيت عليها بما يأتى :

١ — يُعد الحرف جزءاً من كلمة لا مستقلا بذاته

٢ — يبدأ كل حرف من السطر « بجرة » خفيفة

٣ — تُوصل الجرة التى فى آخر الحرف الى السطر الذى فوقه

٤ — الميل فى « الجرات » الصاعدة[٢] أكثر منه فى الجرات النازلة[٣]

٥ — بين كل حرف وآخر مسافة أكبر مما بين أجزاء الحرف الواحد

٦ — جعلت الأوهاق العليا والسفلى قصيرة اقتصاداً فى الوقت والجهد

٧ — كل كلمة وكل حرف يكتب دفعة واحدة من غير رفع القلم

فمن هذا ترى أنها جمعت الشروط الثلاثة كلها : الجمال والوضوح والسرعة .

---

(١) فى كتابه « Some Thoughts Concerning Education » أما فى فرنسا فهذه الطريقة قد أدخلها Taupier ومع ذلك فهى فى الحقيقة قديمة من عهد المربى الرومانى كونتليان Quintilian

(٢) Upstorkes

(٣) Downstrokes

الحروف الكبيرة(١)

تسهل كتابة الحروف الكبيرة على التلاميذ بعد أن يكونوا قد تعلموا الحروف الصغيرة ، فان عيونهم تكون قد تعودت تقدير الشكل الصحيح ، وأيديهم تدربت على الكتابة ومرنت عليها . فيجب أن تختار أولا « القاعدة » الواضحة السريعة الجميلة التى تتفق مع القاعدة التى اخترتها فى كتابة الحروف الصغيرة ؛ ثم قسم هذه الحروف الى مجموعات ؛ ثم ابدأ بأسهلها على التلاميذ ودربهم عليها تدريباً صحيحاً حتى يتقنوا كل مجموعة اتقاناً كافياً

الخط الكبير(٢)

ويحسن أن نبدأ بتعليم الخط ذى الحجم الكبير ، وذلك لأن العضلات الصغيرة لأيدى الأطفال لاتكون خاضعة لارادتهم كل الخضوع لانها لا تكون قد ارتبطت بالأعصاب الصغيرة المحركة لها ، ويحسن أن تقسم الى مجموعات كما يأتى :

١ — i u w
٢ — u m x v
٣ — o a c e
٤ — r s z
٥ — t d l b h k
٦ — p q j y g z f

ثم قسم الحروف الكبيرة الى مجموعات أخرى متقاربة الشكل مثل

١ — U V W M N
٢ — I T F
٣ — P B R
٤ — L D Q
٥ — K H A
٦ — C O E X S
٧ — Z Y G J

---

(١) Majuscules—Capitals

(٢) Large hand

أدوات التعليم

لكى يكون خط التلاميذ حسناً ؛ وجلستهم صحية يجب العناية باختيار الأدوات اللازمة للكتابة من مكاتب وسبورات وأقلام ومداد ونشاف وورق وكراسات وغيرها. ان كانت المكاتب تضايق التلاميذ فى جلستهم لم يستطيعوا أخذ حريتهم وراحتهم بها ؛ والسبورات اللامعة ، والأقلام القصيرة ، والمداد اللزج او «الباهت» اللون، النشاف القذر ، والورق غير الجيد كلها تجعل من العبث أن ينتظر المدرس من التلاميذ خطاً جيداً واهتماماً بالدرس

الكراسات — الكراسات التى يتعلم فيها التلاميذ الخط قسمان : ذات النماذج ، البيضاء ؛ وللاقتصار على نوع واحد منها فوائد ومضار عدة ، فالكراسات ذات نماذج الفوائد الآتيه :

١) ان النموذج الذى تقلده التلاميذ يكون عادة متقناً تمام الاتقان

٢) تكون النماذج مدرجة من حيث الصعوبة فى كتابتها

٣) تجعل أسلوب الكتابة واحداً فى كل المدرسة

٤) تساعد التلاميذ على سرعة التقدم لما بها من التقسيم « والخانات » والكتابة الارشادية التى تسير عليها التلاميذ بالمداد

٥) مناسبة للفصول التى يكون فيها عدد التلاميذ كبيراً

٦) توفر بذلك وقتاً كبيراً على التلاميذ

أما مضارها فكثيرة كذلك

١) تكون التلاميذ فى خطر محاكاة كتابتهم هم أنفسهم لا النماذج . وذلك انهم بعد كتابة السطر الأول لا يلتفتون الا الى كتابتهم لأنها أقرب الى نظرهم من النموذج الذى فى رأس الورقة

٢) تستلزم مراقبة كبيرة من المدرس

٣) تكون التلاميذفى يأس من محاكاة النماذج المطبوعة المتقنة كل الاتقان

وللكراسات البيضاء الخالية من النماذج الفوائد الآتية :

١) يكتب المدرس النماذج على السبورة فيرى التلاميذ حركة يده أثناء الكتابة وذلك يساعدة كبيرة

٢) يمكن المدرس أن يختار النماذج حسب مقدرة تلاميذه وتدربهم على الخط

٣) يمكن شرح المواضع الصعبة وتمرين التلاميذ عليها حتى يتقنوها

٤) يرى التلاميذ أمامهم نموذجاً يستطيعون أن يقلدوه

ولقد أخذ على هذه الطريقة : —

١) أن النماذج قدتكون سيئة قبيحة . وللنماذج شأن كبير فى تدريس الخط

٢) ربما لا يهتم المدرس بتنظيم عمله وجعله مدرجاً حسب تقدم التلاميذ

٣) قد لا يلتفت التلاميذ الى النموذج الذى على السبورة ويهتمون به

فخير طريقة اذن هى الجمع بين السبورة والكراسات البيضاء والكراسات ذات النماذج . ومهما يكن الأمر فلا يمكن الاستغناء عن السبورة بأية حال من الأحوال ، فيجب أن تستعمل دائماً فى شرح تكوين الكلمات والحروف وفى اظهار ما بخط التلاميذ من العيوب والأغلاط

طريقة السير فى الدرس

إن الخط فن آلىّ ؛ فللحصول على المهارة فيه يجب أن تتوفر فى تعليمها شروط عدة .

١) مثال جيّد يحتذى

٢) الانتباه الى هذا المثال وملاحظة تفاصيله

٣) المحاكاة

٤) النقد الصحيح لاصلاح الاخطاء

٥) التدريب

فيجب أن تكون هذه كلها ظاهرة فى دروس الخط ولذلك تكون خطوات الدرس كما يأتى :

١ — التمهيد

أطلب من التلاميذ أن يعدوا كل شيء يستلزمه « الخط » من الأدوات ؛ وضعه فى المحل المناسب له . ثم رتب التلاميذ حتى يكون كل منهم جالساً فى المكتب الملائم لجسمه (اذا لم يكونوا مرتبين كذلك من قبل) . أوضح لهم طريقة الجلوس ، وكيفية إمساك الاقلام . ويحسن أن يستعمل التلاميذ القلم الرصاص فى الدروس الأولى بدلا من المداد حتى لا تتسخ أيديهم والأوراق التى يكتبون عليها .

٢ — الشرح والنموذج : ابدأ الشرح على السبورة . فاكتب النموذج أمامهم لافتاً اياهم الى حركة يدك ثم وضح لهم كل كلمة أو حرف على حدته حسبما تراه لازماً ، مبيناً حجم الكتابة المطلوبة ، ومقدار ميلها ، وكيفية وصل كل حرف بآخر .

٣ — المحاكاة : نبه التلاميذ الى اتخاذ جلسة الكتابة . ثم اطلب منهم كتابة كلمة (أو سطر) محاكين النموذج الذى أمامهم ، ومتبعين ما قلته فى الشرح . مر بين التلاميذ مرشداً كلا الى أخطائه ، وإلى الطريق الصواب فى الكتابة

٤ — التصحيح والارشاد : مر بين التلاميذ وصحح لكل منهم أخطاءه مرشداً أياه الى الصواب ، ومشجعاً له على التقدم والعناية ، واذا رأيت غلطة فاشية بينهم فأرشدهم جميعاً اليها بشرح الخطأ على السبورة مهتما بصوابه أكثر من الاهتمام بالخطأ نفسه .

٥ — التدريب : اطلب منهم تكرير تلك الكلمة (أو السطر) كتابة فى كراساتهم ، ومر أنت بينهم كذلك ، ملاحظا أخطاءهم . فان رأيت الاخطاء نفسها لا تزال فاشية فيهم فاشرح أسبابها ثانية و بين صوابها على السبورة . فلا بد أن الشرح الأول لم يكن كافيا ، أو أن التلاميذ لم يفهموك تمام الفهم ويحسن

أثناء تصحيحك أغلاط أحدهم ألاّ تقاطعه فى كتابته ، بل دعه حتى يتم كلمته التى بدأها ثم نبهه الى غلطه وأرشده الى صوابه

٦ — الختام : اشمل الدرس كله بنظرة عجلى قبيل نهايته لتعرف مدى جهد كل تلميذ منهم ، ثم اطلب « تنشيف » الكراسات و إقفالها بنظام .

رسم الكلمات (1)

إن تعلم رسم الكلمات فى اللغة الانجليزية ليس بالشىء الهين ، فان صعوبات كثيرة تقوم دون ذلك بسرعة واتقان ؛ لأن بين نطق الكلمات ورسمها بوناً شاسعاً يجعل كتابة كثير من الكلمات مخالفة تمام المخالفة لنطقها . ولذلك كان تعلمها يستلزم وقتاً وجهوداً أولى بها أن تصرف فيما هو أهم من ذلك وأنفع . ولهذا حاول كثير من الباحثين الانجليز اصلاح هذا الرسم العقيم وجعله موافقاً للنطق بقدر الامكان، ولكنهم لم يوفقوا الى الآن فى جهودهم ، فلبثت « الكتابة » كما هى ؛ وما برح الناس مضطرين الى اتباع ما اصطلح عليه فيها رغم عدم موافقته للعقل والذوق ؛ وكذلك أصبح المدرسون لا يجدون مناصاً من تعليمه . الا أن الوقت الطويل الذى كان يصرف فى ذلك قديماً قد اختصر الآن اختصاراً كبيراً .

ونحن فى مصر لسنا بحاجة الى أن نخص رسم الكلمات الانجليزية بدرس خاص . ففى درس الاملاء متسع كاف له . هذا ، وانا نتعلم رسم الكلمات أثناء تعلمنا الكلمة ومعناها ، فنحفظ الكلمة مع هجائها ؛ ونهتم بذلك الهجاء فى درس المطالعة والانشاء والاملاء ، وغيرها . ولاشك فى أنه كلما كان رسم الكلمات متصلا بالانشاء والمطالعة وغيرهما كان أنجع وأفيد .

إن الابحاث الكثيرة فى خير طرق تدريس الهجاء التى قام بها الاخصائيون

Spelling (1)

فى أمريكا وانجلترا تبين لنا ضرورة مراعاة ما يأتى فى التدريس :

١ — إن تعلم رسم الكلمات يتوقف على حاسة الإبصار أولا ، ثم على الكتابة فالسمع ثانياً . فيجب اذن أن تدرب العين على ملاحظة صورة الكلمة ملاحظة دقيقة ، حتى تنطبع صورتها صحيحة فى الذاكرة ، ثم يجب أن تدرب اليد على كتابتها ، والاذن على سمع نطقها الصحيح. وانك لتدرك حقيقة ذلك عند ما تشك فى كتابة كلمة ما ؛ فانك تكتبها كما تخطر ببالك لأول وهلة ، ثم ان وجدت شكلها يوافق الشكل الذى اعتادت عينك رؤيته حكمت بصحتها والا فبغلطها . ويتضح ذلك أيضاً من أن أغلاط المرء فى « الرسم » تقل كلما كثرت قراءته وزاد اطلاعه ، وذلك لكثرة رؤيته الالفاظ وتدرب عينه على رؤيتها صحيحة .

٢ — أن قدرة المرء على تذكر مثل هذه « الصور » تكون على أشدها من الصغر الى قبل المراهقة ، ثم تأخذ فى الضعف . فيجب أن يهتم بتعليم الرسم فى القسم الابتدائى ، والا فانه يصبح شاقاً عسيراً فيما بعد ، حتى أنه ليقال باستحالة تعلمه واتقانه فى الكبر .

٣ — يحسن أن تكون الكلمات التى تعطى للتلاميذ مقرونة بمعناها و بسياقها كلما أمكن ذلك ، لان هذا أدعى الى تذكرها . وأما ارهاق الاطفال بتعليمهم هجاء كلمات لا يعرفون معناها ، ولا ينتظر منهم استعمالها فيما بعد فليس بذى فائدة ما فى التدريس ؛ فهو لاشك وقت ضائع سدى .

٤ — ان مجرد تكرير الكلمات وعناصرها باللسان لحفظ رسمها اسراف كبير فى الوقت والجهد . على أن من الناس من يجد فى هذا التكرار خير ما يساعدهم على التذكر ، لان بعض الناس ، ويسمون «البصريين» ، يتذكرون المرئيات أسرع من تذكرهم المسموعات ؛ و بعضهم وهم « السمعيون » بالعكس، يسهل عليه تذكر المسموعات أكثر من المرئيات .

٥ — أن أكثر التجارب التى عملت تدل على أن خير طريقة فى تعليم الرسم

هى كتابة الكلمات عدة مرات ، لان التلميذ فى ذلك يكون مضطراً الى انعام النظر فى الكلمة وتحليلها ، وتحريك يده وأصابعه فى كتابتها ؛ وكل ذلك يعين العقل على تذكرها . « فالحاسة العضلية » لها قيمة كبيرة فى التعليم .

٦ — يجب الاحتراس من كتابة كلمات خطأ على السبورة حتى لا تختلط صورة الخطأ فى ذهن التلاميذ بالصواب فتكون الصورة التى فى أذهانهم قلقة مضطربة . أما اذا اضطر المدرس الى كتابة الاخطاء أحياناً فيجب ألا يبقيها على السبورة طويلا ، بل يمحوها عقب الانتهاء من الوصول الى الغرض الذى قصد اليه .

مما تقدم يجب أن تكون أكثر دروس رسم الكلمات تحريرية . أما الدروس الشفوية فهى وان كانت لا تخلو من فائدة أيضاً ، ولا سيما لبعض التلاميذ فهى ليست بذات قيمة كبيرة ، ويجب ألا تكون الا فى « المراجعة » والاختبار . ومع ذلك فان هذه يجب أن تكون تحريرية كذلك بقدر الامكان .

الاملاء

تنقسم دروس الاملاء الى قسمين : الاملاء المعهود[١] وغير المعهود[٢] فالمعهود هو ما طلب من التلاميذ إعداد مادته وتذكر رسم كلماته ، قبل الدرس . وغير المعهود هو ما كانت مادته غير معلومة للتلاميذ من قبل . وهو قليل الغناء تكاد تنحصر فائدته فى اختبار قدرة التلاميذ على « الرسم » فى الامتحانات والاختبارات مثلا ؛ فليس ثمت ما يدعو الى الأكثار منه . فى حين أن الاملاء المعهود هو الذى يجب أن يكون « القاعدة » ، اذ القصد منه تعليم التلاميذ وافادتهم لا اختبارهم فحسب

---

(١) Seen أو Prepared

(٢) Unseen أو Unprepared

فوائد تعليم الاملاء

(١) يزيد الاملاء قدرة التلاميذ على الانتباه ويدربهم على « النظافة » والدقة ، كما يدرب العين واليد على رؤية الرسم الصحيح وكتابته .

(٢) وبه يثبت رسم الكلمات التى حفظت من قبل ، وذلك لان التلاميذ فى درس الاملاء يكتبون الكلمات من الذاكرة

(٣) وبه أيضاً يختبر المدرس مقدار تقدم كل تلميذ من تلاميذه فى رسم الكلمات التى سبق حفظها

(٥) هذا وأن موضوعات الاملاء اذا أحسن اختيارها تعين التلاميذ على الانشاء الجيد ، وتوسع دائرة معلوماتهم اللغوية ، وترقى وجدانهم

أن درس الاملاء على بساطته يتطلب من المدرس يقظة ونظاماً وحسن إعداد للدرس وعناية به قبل القائه ، وأثناء الالقاء كذلك — فيجب ألا يستهين به ويعده شيئاً ميكانيكياً يسهل عليه القيام به . بل أنه ليتطلب مهارة ، وتيقظاً ، واعداداً مثل أى درس سواه

فلكى يحصل التلاميذ على أكثر ما يمكن من الفوائد السابقة يجب مراعاة الخطوات الآتية فى درس الاملاء

١ — اعداد التلاميذ للاملاء

اختر القطعة موافقة لادراك التلاميذ ، وللزمن المخصص لها . ثم ادرسها درساً جيداً وتفهم معناها ، وقسمها أقساماً صغيرة ، لتلقى كل قسم منها دفعة واحدة على التلاميذ ، واطلب منهم أن يعدوها فى البيت وحدها ، أو كل « الفصل » الذى هى فيه ، إن كانت القطعة من كتاب فى أيديهم . أما اذا لم تكن فى كتبهم ، فاشترك أنت معهم فى « تحضيرها » فى الفصل . ولذلك طرق عدة : —

(١) أكتب القطعة كلها على السبورة الاضافية قبل دخول التلاميذ بخط

واضح ؛ كلف تلميذاً ، أو اثنين بقراءتها . ثم ناقشهم فى معانيها وعباراتها ، واشرح لهم الغامض عليهم منها ، حتى يحسنوا فهمها كلها . وهذا ضرورى ، اذ أن حسن فهم القطعة ، يساعد التلاميذ على كتابتها صحيحة عند الأملاء ، فلا يقعون فى أغلاط تافهة مثل عدم التمييز بين There و Their مثلا ، وغيرهما من الألفاظ المتشابهة ؛ وانما يجب مع هذا الاحتراس من اضاعة وقت طويل فى ذلك ؛ فالدرس درس إملاء لا درس انشاء شفهى . فاقتصر على المعنى اللازم لفهم القطعة وحده . ثم الفت التلاميذ الى رسم الكلمات حتى يستطيعوا تصور شكل كل كلمة صعبة عليهم . مع تنبيههم الى الموضع الذى ترى أنهم غالباً يخطئون فيه . ثم سلهم فيها . واذا احتاج الأمر اكتب بعض الكلمات على السبورة الأصلية بخط كبير . وبعد أن تتأكد من أن التلاميذ قد فهموا القطعة وارتسمت صور الكلمات الصغيرة فى أذهانهم ، أدر السبورة الاضافية أو غطها بخريطة إن كانت مكتوبة على السبورة الأصلية .

(ب) أو اقرأ القطعة للتلاميذ بوضوح وجلاء بدلا من أن تكتبها على السبورة ، ثم ناقشهم فى معناها وعباراتها مناقشة موجزة قصيرة . ثم اكتب الكلمات الصعبة وحدها على السبورة بانتظام ، والفتهم كذلك الى صورها ، ثم سلهم عن تهجيتها عدة مرات حتى تتأكد من معرفتهم إياها

على أن أفضل من ذلك كله تكليف التلاميذ نسخ القطعة نسخاً من أولها الى آخرها ، ويحسن أن تتبع هذه الطريقة مع التلاميذ المبتدئين . وعلى كل ، فانه يحسن بك أن تغير طريقة الأعداد من آن لآخر

٢ — املاء القطعة

قف فى مكان تستطيع فيه أن ترى جميع التلاميذ ويروك هم كذلك ، من غير أن يضطروا الى تغيير جلستهم للالتفات اليك . وذلك المكان هو أمام الصف الأول على يمين التلاميذ . واقرأ القطعة كلها بتأن ووضوح حسب أقسامها التى

قسمتها اليها . مُر التلاميذ أن يرفعوا اليك أنظارهم متى فرغوا من كتابة ما أمليته ، وألا يبدأوا فى الكتابة الا بعد أن تفرغ من املاء العبارة التالية عليهم . ثم الفتهم الى اتخاذ الجلسة الصحية أثناء الكتابة ولاحظهم ملاحظة تامة . ثم أملهم عبارة عبارة . ولا تقل كل عبارة الا مرة واحدة ليس إلا ، حتى تستبقى التلاميذ منتبهين اليك . أما اذا كنت تكرر كل عبارة أكثر من مرة لم يلتفت التلاميذ اليك فى المرة الأولى انتظارا منهم للثانية ، وفى ذلك ضياع للوقت ، فضلا عن أنه لا يعودهم الانتباه وحصر الفكر والمبادرة الى طاعة الاوامر .

٣ — تصحيح الاملاء

لذلك طرق عدة : (١) أن تجمع الكراسات كلها وتصححها بنفسك خارج الفصل حتى تعرف قدرة كل تلميذ فى « الهجاء » ومقدار تقدمه فيه ، وتكون واثقاً من دقة التصحيح وصحته ؛ على أن ذلك لا يتسنى لكثير من المدرسين لكثرة عدد التلاميذ فى الفصل الواحد ، وضيق الوقت ، وكثرة العمل

(٢) أو أن يصحح التلاميذ كراسات بعضهم البعض . وتلك هى الطريقة المنتشرة فى أكثر المدارس، لأن بواسطتها تصحح الكراسات جميعها فى وقت وجيز ؛ على أن بها كثيراً من المعايب :

(أ) فالتلاميذ قد لا تعنى بالدقة فى التصحيح .

(ب) قد لا تراعى النظام « والنظافة » فيه ، فيتلف بعضهم كراسات البعض الآخر ويشوهها

(ح) قد يتفق بعض التلاميذ مع بعض على ترك عدد من الأخطاء

(ى) أنهم يرون غلطات بعضهم البعض فيتأثرون بها فى حين أنهم يجب ألاّ يروا أخطاء غيرهم بقدر الامكان

فدرءاً لهذه العيوب يجب مراعاة النظام عند تبادل الكراسات وعدم اتباع

طريقة واحدة ثابتة فيه . وأن يصحح المدرس نفسه كراسة أو اثنتين يختارهما ؛ وأن يعنى دائماً بالدقة فى مراجعة تصحيح التلاميذ جميعاً . أى أنه يجب عليه أن يراجع بنفسه كراسات التلاميذ بعد تصحيحها حتى يتأكد من صحتها ونظافتها

(٣) والطريقة الثالثة فى التصحيح هى أن يسمح لكل تلميذ بتصحيح كراسته بيده . ولا ريب فى أن هذه الطريقة هى نظرياً خير ما يتبع

(أ) فهى تعود التلاميذ الأمانة فى التصحيح وتشعرهم ثقة المدرس بهم ، وفى ذلك تقويم لاخلاقهم .

(ب) وكل تلميذ لا يرى سوى أغلاطه هو ليس الا .

(حـ) يعنى كل منهم بنظافة الكراسة وعدم تشويهها ؛ فهى كراسته وهو مسئول عنها .

على أنه يجب مع ذلك أن يكون المدرس يقظاً حتى يأخذ عليهم كل طريق للغش من غير أن يشعرهم بذلك . فيجب أن تكون جميع أقلام المداد فى «الادراج». وينبغى له أن يجمع فى آخر الاملاء كل الكراسات ليفحصها هو بنفسه ؛ وألا يلين لأى تلميذ حاول الغش أو غش فعلاً . بل يتخذ ذلك فرصة لتأديبه وتعريفه مقدار جرمه

ولقد أخذ على هذه الطريقة أن التلاميذ قد يتركون سهواً ، لا قصداً ، بعض الأخطاء لاعتيادهم صورة ذلك الغلط من قبل

بعد أن تختار طريقة التصحيح ، ولتكن الثالثة ، أدر السبورة الاضافية ، أو اطلب من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم التى فيها الاملاء ، أو تهجَّ أنت الكلمات التى تنتظر أن يخطىء فيها التلاميذ — ثم ليكن التصحيح بالقلم الأحمر مع العناية التامة بالنظام فيه .

٤ — معاملة الأغلاط

بعد أن يفرغ التلاميــذ من التصحيح اجمع الـكراسات بنظام ، وأعد أنت تصحيحها خارج الفصل اقتصاداً فى وقت التلاميذ. وأما اذا كان فى الوقت متسع ، وكان عدد التلاميذ صغيراً فراجعها فى الفصل مع مراعاة إشغال سائر التلاميذ بعمل يتعلق بالاملاء أو غيره . ثم بعد ارجاع الكراسات إلى أصحابها ، مر عليهم ملاحظاً أغلاطهم وخطهم مشجعاً هذا ومؤنباً ذاك . ثم كلف كل تلميذ أن يكتب تصحيح أغلاطه عدة مرات فى كراسته ولتكن ثلاثاً عادة . كما أنه يحسن أن يكلف كل تلميذ أن يكتب بنظام فى آخر كراسته كل كلمة أخطأ فيها ، ويجب أن ترى بنفسك هذا التكرار أيضاً حتى تتأكد من صحته ، فان كثيراً من التلاميذ يخطئون فيه اهمالا منهم ، أوعن غير قصد ؛ كما أن من التلاميذ من يؤدى هذا التكرار بغــير نظام و بدون عناية بالخط والنظافة فيه .

كذلك يحسن أن يدون المدرس فى كراسته الخاصة الألفاظ التى تغلط فيها تلاميذه عادة ، ويجمع منهــا مجموعة ليملى عليهم بعضاً منها فى أوقات مختلفة . حتى يتدربوا على كتابتها صحيحة

قواعد اللغـــة

كان الشائع بين الناس أن تعلم قواعد اللغة يعصم المتكلم بتلك اللغـة أو الـكاتب بها من الزلل . فأ كثرت المدارس والمعاهد من تعليمها وعنوا بها العناية الـكبرى حتى كاد أن يكون تعليم اللغة مقصوراً على تعليم قواعدها . ولـكن ذلك لم يغن التلاميذ شيئاً ؛ فانهم مافتئوا يغلطون ويلحنون رغم تثبتهم من قواعد اللغة، واستظهار الشيء الـكثير منهـا ، بل إن أغلاطهم لتزيد أحياناً على أغلاط من لم يدرسها كدرسهم لها أو أقل منه بكثير . فكم من تلميذ استظهر مابين دفتي كتاب القواعد وعجز عن كتابة جملتين صحيحتين ! فالواقع إن تعلم القواعد النحوية لا يقي من الخطأ ؛ لأنا لا نضع القواعد نصب أعيننا عند الـكتابة أو الـكلام ، وانما نحن نتذكر القواعد بعد ارتكاب الغلط ليس الا « وقد صدق الشاعر الألماني هاينه »[١] حين قال « لو كان الرومان مضطرين الى تعلم قواعد اللغة اللاتينية لما وجدوا لديهم من الوقت ما مكنهم من فتح العالم » . فمن العبث اذن انفاق الوقت الطويل في تعلم قواعد النحو والصرف والاعراب واهمال تعلم متن اللغـة نفسها من حيث هي وسيلة للتفاهم ولقراءة الـكتب والمجلات وغيرها .

ان تعليم أية لغة ما يجب أن يكون بالطريقة « المباشرة » أو أية طريقة أخرى طبيعية شبيهة بها مؤسسة على علم النفس . وهذا يقتضي أن يكون تعلمها كتعلم اللغة الأصلية عن طريق المحادثة والخبرة والاستعمال فقواعد اللغة ليست إلا ميزاناً نزن به التراكيب والعبارات لنتعرف ما بها من خطأ وصواب . ومن المعقول أنه يجب علينا أن نهتم بما نريد أن نزنه قبل اهتمامنا باستحضار الميزان وإعداده ، فيجب ألا

---

(١) Heine شاعراً لمانى كبير

تدرس القواعد اذن الا بعد أن يحصل التلاميذ على قسط صالح من اللغة نفسها . فالقواعد النحوية ليست قوانين سنت لكى تسير اللغة عليها ، وانما هى قواعد انتزعت من اللغة نفسها واستنتجت منها .

يمكن عد قواعد اللغة فناً أو علماً . فهى فن من حيث أنها تعين على التكلم والكتابة باللغة الصحيحة . ولكن هذا ينطبق على الانشاء أكثر من انطباقه على القواعد ، ولذلك يجب أن يكون تعليم قواعد اللغة ثانوياً بالاضافة الى تعليم الانشاء . أما من حيث هى علم ، فهى العلم الذى يبحث فى الالفاظ مفردة ومركبة . وهو علم قائم بنفسه لا يستطيع الاطفال الصغار ادراكه تماماً لأنه يبحث فى معان مجردة . ولهذا يجب تعليم قواعد اللغة من حيث هى فن حتى تأتى بالثمرة المقصودة . وليس يفهم مما تقدم أن النحو وقواعد اللغة يجب أن تهمل فلا تدرس مطلقا ؛ كذلك يجب ألا يظن ظان أن الطريقة المباشرة تقتضى اهمال القواعد وعدم العناية بها ، أو أنه يكتفى فيها بأن تعلم عرضاً من غير نظام أو ترتيب سابق . فهذا خطأ ، لان قواعد اللغة لا يستغنى عنها . وانما يجب ألا يكون لها المحل الاول فى بداية تعليم اللغة ، فيصرف أكثر الوقت فى استيعابها ومعرفة مطردها وشاذها ، كما أنها يجب ألاّ تدرس إلاّ بعد أن يعرف التلاميذ شيئاً من اللغة نفسها حتى يستطيعوا أن يفهموا القاعدة ويستنبطوها هم أنفسهم من الأمثلة الكثيرة التى تعرض عليهم مما هو معروف لهم .

١ — فهى معيار نحكم به على ما فى الكتابة من خطأ أو صواب .

٢ — وتدرب عقل التلاميذ على التفكير المتواصل المنتظم . لانهم أثناء تعلمها يفكرون فى الالفاظ والمعانى المجردة لا فى أشياء محسوسة . فهى أول خطوة فى الانتقال من الامور المحسوسة الى المعانى المجردة . فهى من هذه الوجهة وسيلة كبيرة من وسائل التربية الذهنية ، وهذه هى أكبر فائدة فيها . فهى أشبه ماتكون بالهندسة والمنطق فى المدارس الثانوية والعالية . ولهذا فان العناية بطريقة تدريسها هى التى تجعلها ذات فائدة للتلاميذ .

٣ — تعين على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها فى الاذهان

٤ — تجعل محاكاة المرء للصحيح من اللغة التى يسمعها ويقرأها مبنياً على أساس مفهوم ، بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية .

٥ — تزيد معرفة التلاميذ بالالفاظ وتعودهم التدقيق فى تركيبها — فدروس الاشتقاق،وفقه اللغة مثلاتساعدهم فيما بعدعلى العناية بوضع كل كلمة فى موضعها المناسب

صعوبة تدريس قواعد اللغة

ان الصعوبات التى فى سبيل تدريسها كثيرة ، حتى أن من الناس من يعدها أصعب علم يدرس فى المدارس الابتدائية ، وهى ولاشك كذلك ، للاسباب الآتية:

١ — فهى تبحث فى الألفاظ مجردة من مسمياتها . أى فى المعانى دون الذوات، فى حين أن الاسم قد ارتبط بمسماه ربطاً وثيقاً فى أذهان الصغار ولذلك فانهم يجدون صعوبة كبيرة فى فصله عنه ؛ وادراك الفروق الدقيقة بين المعانى من أشق الأمور عليهم ، بل انه قد يشق على الكبار أنفسهم فى كثير من الأحيان

٢ — لهذا يخلط التلاميذ بين بعضها و بعض و بين الاسم والمسمى. فاذا سأل مدرس عن « القلم » من أى نوع من أنواع الكلام هو مشيرا الى القلم نفسه قيل له انه اسم فى حين أن الاسم هو اللفظ لا الشىء نفسه ؛ كذلك يخلط التلاميذ بين مثل كلمتى Sex و Gender و بين Female و Feminine و بين Male و Masculine مثلاً

٣ — ان محصول الأطفال من الألفاظ قليل ومالديهم منها غامض غير محدّد . وموضوع القواعد هو الألفاظ كما تقدم

٤ — يستلزم درس القواعد قدرة كبيرة على حصر الفكر والانتباه و«التجريد»، وليس لدى الأطفال من هذه القدرة الا اليسير ، فانتباههم لايزال أكثره «سلبياً». الى حد كبير

فمن أجل هذا كله يجب ألاّ نبدأ بتعليم القواعد والتلاميذ فى سن لا تسمح لهم بالاستفادة منها فائدة كبيرة تتناسب مع الوقت والجهود التى تبذل فيها، فيحسن أن يبدأ تعليمها بطريقة منظمة من السنة الثالثة الابتدائية ، أى بعد أن يكون التلاميذ قد حصلوا على قسط غير صغير من اللغة ، ومرنوا بعض المرانة على الانشاء ، كلاماً وكتابة . ومع هذا كله ، فالذى يجب أن يعنى به هو قواعد تركيب الألفاظ نفسها إلى جمل وعبارات صحيحة ، ووظيفتها فى تلك الجمل والعبارات لا الالفاظ المفردة

طريقة التدريس

ان الطريقة القديمة المتبعة فى تدريس القواعد عقيمة لا فائدة منها حتى ان بعض المدارس فى بلاد الانجليز نفسها قد ألغت تدريسها مطلقاً . ولكن هذا لا شك غلو فى الأمر فضلا عن أن هذه لغتهم أنفسهم. ففى الدروس الأولى من اللغة يجب أن لا يكون ثمة دروس خاصة بالقواعد ، بل هذه تعلم عرضاً وتستنتج استنتاجاً من سياق الدروس . ففى آخر السنة الأولى يلفت المدرس أثناء التدريس نظر التلاميذ الى صيغة المفرد والجمع والماضى والمضارع والأمر والنفى والاستفهام وهكذا من غير اهتمام بصيغة القواعد نفسها

وكذلك فى السنة الثانية . انما يجب أن تأخذ الدروس شكلا أكثر انتظاماً عنه فى السنة التى قبلها

فانه لواجب حتم على المدرس أن يجعل له نظاما خاصا فى اهتمامه بتدريس القواعد ، عند تدريس الانشاء وغيره . أما بعد أن يحصل التلاميذ على قسط وافر من اللغة ، فليس ما يمنع من أن تدرس قواعد اللغة اليهم بطريقة منظمة ، وليكن ذلك فى آخر السنة الثالثة وفى السنة الرابعة

١ — فيجب أن يكون ذلك بالاستقراء . أى يجب الاحتراس من ذكر

القاعدة أولاً ثم التمثيل لها دلالة على صحتها ثانياً

٢ — يجب أن يستنتج التلاميذ أنفسهم القواعد من أمثال كثيرة يعرضها عليهم المدرس ، أو يحصل عليها منهم هم أيضاً . وهذه الأمثـال يجب أن تكون كثيرة ومما يقع فى خبرة التلاميذ وتجاربهم ويستطيعون فهمه بسهولة

٣ — يجب ألا يساعد المدرس التلاميذ على ذلك الاستنتاج أكثر مما يجب

فيجب اذن أن يسير المدرس فى درس قواعد اللغة على النظام الآتى :

١ — استخرج أمثلة كثيرة من التلاميذ مناسبة لموضوع الدرس ، أو اذكر أنت الأمثلة التي لا يمكن أخذها منهم

٢ — اكتب الأمثلة المناسبة على السبورة بنظام خاص ، يجعل أوجه التشابه أو التضاد بينها واضحة . فضع كل أمثلة من نوع واحد بعضها تحت بعض مثلا ، ثم قارن بعضها ببعض حتى يتمكن التلاميذ من الانتباه الى ما فيها من تشابه أو تضاد . أى رتب هذه الأمثلة ترتيبا يظهر الفرق بينها و يعين على ادراك القاعدة التى تريد تدريسها

٣ — أرشد التلاميذ الى استنتاج القاعدة أو التعريف بأنفسهم ، وذلك بعدة أسئلة متعاقبة ومرتبة . ولتعلم أنه ليس من الضرورى أن يكون التعريف فى أول الأمر كاملا متقناً بالصيغة التى فى الكتاب ، بل يحسن أن يكون بلغة التلاميذ أنفسهم ، ثم بعد ذلك أتمه أنت وهذبه بمساعدتهم أيضاً

٤ — أكثر من التطبيق على القاعدة التى وصلت اليها حتى تكون واضحة ثابتة فى أذهان التلاميذ . ويحسن بهم أن يستظهروا القاعدة حتى يسهل عليهم الرجوع اليها وقت الحاجة . ولكن الاستظهار ليس هو الغاية من الدرس . فهو وحده لا قيمة له فى نفسه

من هـذا نرى أن القواعد يجب أن تدرس بطريقة الاستقراء . والتطبيق عليها يكون بطريقة القياس . وان الاكثار من الأمثلة المتنوعة التى فى خبرة التلاميذ ضرورى لا بد منه لاستنتاج القاعدة ؛ كما أن التطبيق الكثير لا بد منه كذلك للتثبت منها ولزيادة استيضاحها

الانشاء

« الانشاء » هو التعبير الصحيح باللفظ عما فى النفس تعبيراً صحيحاً مفهوماً . وهذا يكون اما باللسان واما بالقلم . ومن ثم كان الانشاء قسمين :

(١) الانشاء الشفهى

(٢) الانشاء التحريرى

والغرض من تعليم الانشاء تعويد التلاميذ حسن التعبير عما يجول فى نفوسهم، وما يقع تحت حواسهم بعبارة صحيحة فصيحة ، بليغة مطردة ، مرتبة ترتيباً منطقياً ، سواء أكان ذلك باللغة الأصلية أم باللغة الأجنبية . وفى ذلك فوائد كثيرة :

فهو يربى فى التلاميذ قوة البيان، فتكون آراؤهم واضحة رائعة، وبذلك يصلون الى الابانة عن أغراضهم من غير أن يخشوا من المخاطب لبسا أو خلطاً ؛ ولا يخفى أن فى ذلك اقتصاداً كبيراً للوقت وأماناً مما قد يقع من سوء التفاهم. هذا ، والانشاء فن جميل يربى فى التلاميذ حسن الذوق ، وحاسة الجمال بتعويدهم حسن اختيار الألفاظ والعبارات وصوغها فى أسلوب يسترعى ولا ينفر . كما أنه يعلمهم ضرورة العناية بوضع كل لفظ وعبارة فى موضعها .

ولكن الانشاء ليس بفن سهل على الأطفال . فهو صعب عليهم فى لغتهم الأصلية ولا ريب فى أنه فى اللغة الأجنبية أصعب . وذلك لما يعترضهم من العقبات والصعوبات . فهو يستلزم :

١ — معلومات عامة كثيرة وآراء فى الموضوعات والحوادث المختلفة . كما أنه يستلزم قدرة على التفكير المتصل والابتكار

٢ — طائفة غير قليلة من الالفاظ الحسنة الصحيحة المنتقاة

٣ — معرفة دقيقة واضحة بمعانى الألفاظ والعبارات التى يستعملونها

٤ — قدرة على ترتيب الافكار ترتيباً منطقياً معقولا

والاطفال لا تملك من هذا كله الا النذر اليسير . فعلوماتهم العامة ضئيلة ، أو لا يكاد يوجد لديهم منهـا شيء كبير . لأن المدرسة لا تزودهم منها بشيء مذكور . أما البيت فلا يحسن بنـا أن نعتمد عليه من هذه الوجهة فى شيء . وكذلك حالهم من حيث الالفاظ ، والقـدرة على حسن الترتيب والتنسيق . فهم يتلقون الالفاظ ويستعملونها من غير ادراك تام لمدلولاتها . فكثيراً ما يضعون اللفظ فى غير موضعه

ولكن المدرس المفكر لايصعب عليه أن يتغلب على هذه العقبات رغم كثرتها وشدتها أحياناً ، وذلك بأن يكون له « نظام » خاص فى التمرينات والموضوعات الانشائية يسير عليه بدقة من أول السنة المكتبية الى آخرها ، وبذلك تكون الدروس مرتبة ترتيباً تدريجياً بحيث يصير كل درس شاملا لماقبله ومعيناً على ادراك ما بعده . ويكون التدريس من غير عجلة واندفاع : اذ لا شيء أضر بتعلم اللغة من التسرع فى تحصيل مادتها .

الانشاء الشفهى

يجب أن يبدأ تعليم الانشاء الشفهى من يوم يستطيع التلميذ تأليف جملة صحيحة للتعبير عن غرض من أغراضه « البسيطة » . واذا كنا سنتبع الطريقة المباشرة أو ما يماثلها من الطرق ، وذلك ما يجب أن يكون ، فتعليم الانشاء يبدأ فى الواقع من أول درس من دروس اللغة . فليس للانشاء الشفهى معنى الا تعويد التلاميذ التعبير الصحيح الطلق باللغة المراد تعليمهم اياها . فيجب أن يكون تعليم الانشاء شفهياً فى البداية ؛ ويستمر كذلك مدة حتى يتعلم التلاميذ مبادىء قراءة تلك اللغة وكتابتها . وهذه هى الطريقة التى يجب اتباعها والسير عليها . وهى التى اختارتها وزارة المعارف

فى مناهجها الحديثة . ومهما يكن فتعليم الانشاء يجب أن يسبق تعليم قواعد اللغة بعدة غير قليلة ، وذلك لان :

١ — هذا النظام طبيعى . فقد نشأت اللغة وانتشرت قبل أن يفكر الناس فى عمل قواعد ضابطة لها

٢ — تبحث قواعد اللغة فى الالفاظ وتركيبها ، فيجب أن يعرف التلاميذ طائفة غير قليلة من الالفاظ والتراكيب المختلفة حتى يستطيعوا استنتاج القواعد منها

٣ — ينطبق هذا النظام تمام الانطباق على قواعد التدريس العامة . فالطفل فيه يبدأ من المعلوم[1] الى المجهول[2] ، ومن الخاص الى العام

يتكون كل درس من الدروس الاولى (١) من عرض شىء معلوم أو عدة أشياء على التلاميذ (٢) ثم تسمية ذلك الشىء (٣) ثم ربط المسمى باسمه (٤) ثم ذكر بعض صفاته والكلام فيه . فيأخذ المدرس فى يده كتاباً مثلا ويعلم التلاميذ اسمه مشيراً اليه ، ثم جملة بسيطة عادية عنه ، ثم يزيد فى صفاته شيئاً فشيئاً كأن يذكر لونه وحجمه وهكذا . ثم يتناول شيئاً آخر ويسميه ، ثم يسأل عنه بنفس الصيغة الاولى التى استعملها فى المعنى الاول مضيفاً بعض كلمات جديدة . وهو فى كل هذا يكرر السؤال ، فيضطر التلاميذ الى تكرير الجواب عدة مرات فى جمل صحيحة كاملة مع العناية بجودة النطق ووضوحه .

ويجب أن يكون المدرس عارفاً بالضبط الألفاظ الجديدة التى يريد تدريسها فلا يدع الأمر للمصادفة ، فيذكر أية كلمة تخطر بباله أثناء التدريس ، كما يفعل كثيرون ؛ ويحسن أن يدوّن كل كلمة أو « عبارة » جديدة يستعملها فى دروسه الأولى ليرجع الى مذاكرتها مع التلاميذ فى الأحوال الكثيرة التى تقتضيها ، وليعرف مدى تقدمهم فى اللغة التى يدرسونها

---

(١) الجمل والعبارات
(٢) القواعد

بعد أن يتقدم التلاميذ فى الكلام بهذه اللغة ، و بعد تعلمهم مبادىء قراءتها وكتابتها يصوغ المدرس أسئلته على شكل آخر تستلزم الاجابة عنه جملا أطول من التى اعتادها التلاميذ ، أو عدة جمل قصيرة متصلة بعضها ببعض . ويجب أن تكتب كل لفظة أو عبارة جديدة على السبورة حتى تنطبع صورتها فى أذهانهم وترتبط بمعناها ونطقها . فكلما تعددت الحواس فى ادراك شى معين كان ذلك أدعى لوضوحه وثبوته فى الذهن

اذا اتبعت مثل هذه الطريقة وسير عليها بنظام وعنايةفان التلاميذ يتقدمون بسرعة فىادراك مايقاللهم والاجابة عنه ، لانهم يكونون مضطرين الى الاصغاءالتام الى السؤال ليلاحظوا تركيبه وما فيه من الالفاظ الجديدة عليهم حتى يجدوا لديهم مادة يستطيعون بها الاجابة عنه . وليس أفيد فى تعلم اللغة وتعليمها من حسن الاصغاء ودقة الانتباه حتى يتسنى للتلاميذ التفكير فيما هم بصدده ؛ ولا شك فى أن الانتباه هو أساس الحصول على المهارة اللازمة فى مثل هذه المواد ؛ وهذا يتوقف على قدرة المدرس على تشويق تلاميذه الى الدرس وحفظ النظام بينهم .

***

لا يفهم من دروس الانشاء الشفهى أو (المحادثة) أن الغرض منها هو « مجرد » اعطاء التلاميذ فرصة للكلام بلغة أجنبية . فيبدأ المدرس درسه وليس لديه أية فكرة مضبوطة عما سيدرسه ولا عن الطريقة التى سيتبعها . بل يجب أن يكون لديه نظام خاص شامل لكل هذه الدروس ، كما أنه يجب أن يكون عارفاً بالضبط ما يرمى اليه فى كل درس معين منها . فيجعل غرضه الخاص مثلا تعليم طائفة من أسماء الأشياء ، مع استعمال ضمائر التكلم . ثم فى درس آخر استعمال ضمائر الغيبة ، وفى غيره ضمائر الجمع أو أسماء الاشارة وهكذا .

ويجب أن تكون الموضوعات التى يختارها مما يعرفه التلاميذ معرفة تامة ،

ويقع تحت حواسهم فى كل يوم حتى تكون دروس اللغة حية شائقة ذات علاقة تامة بحياة التلاميذ اليومية الحالية منها والمستقبلة . فمن الخطأ الكبير اختيار موضوعات بعيدة عن دائرة تفكيرهم المحدود ، وخبرتهم الضيقة ؛ فتلك لا فائدة فيها . بل انها لتنفث فيهم الغرور من غير ان تفيدهم لغة يستعملونها فى أحاديثهم أو كتابتهم أو مهنتهم فضلاً عن أنها تعين على تهويش أذهانهم وجعل معلوماتهم سطحية لا قيمة لها

أما فى أثناء الدرس نفسه فيجب مراعاة ما يأتى :

(١) يجب أن يكون كل جواب فى جملة صحيحة تامة بقدر الامكان من غير أن يكون فى ذلك تكلف ظاهر يشعر به التلاميذ أو غيرهم

(٢) ألا تترك جملة خطأ من غير تصحيح لها وأن يكرر المخطىء نفسه التصحيح حتى يعرف الصواب

(٣) أن يعنى بنطق الألفاظ على الوجه الصحيح

(٤) أن تسأل عدة تلاميذ نفس السؤال حتى تتعدد الاجابة فتثبت صيغتها فى أذهانهم .

(٥) ثم يكرر السؤال نفسه بصيغ مختلفة . وأن تكون الاجابة حسب صيغة السؤال بقدر الامكان

(٦) أن تكون الأشياء والاعمال «بسيطة» مما يقع فى خبرة التلاميذ ، فلا تستلزم شرحا وتفسيراً . فالدرس درس لغة لا غيره .

(٧) مراعاة صيغ التأدب فى السؤال والجواب . فلا تنس أن تكلف التلاميذ استعمال أمثال العبارات الآتية : Will you ?. Please ! Thank you No. sir !, Yes, sir!, وغيرها

(٨) لهذا يجب أن يستعمل المدرس نفسه هذه العبارات فى مواضعها من غير أسراف فيها ، كما يجب أن تكون عباراته هو صحيحة لا يأخذ عليه التلاميذ ما يطلب منهم أن يتجنبوه

(٩) وقبل كل هذا يجب أن يذكر المدرس أن هذا الدرس انما يقصد به وضع التلاميذ فى ظروف تحملهم على التكلم بلغة صحيحة ، فيجب استعمال وسائل الايضاح الكافية، « والتمثيل » المناسب ، وأن تترك لهم الفرص للتكلم ؛ فليس من العقل أن يحتكر المدرس الوقت كله حباً فى الاسراع . فهذا يضيع على التلاميذ الفائدة المرجوة لهم من دروس اللغة — بل يجب أن يشجعهم على التكلم باللغة الأجنبية بقدر ما يستطيعون أثناء الدروس وخارجها

(١٠) ان اضطررت الى استعمال كلمة عربية لتعريف التلاميذ معنى يعسر عليهم فهمه بدونها فاستعمل العربية لهذا الغرض فحسب : ولكن يجب ألا يكون ذلك الا فى الأحوال التى يعسر تفهيمهم بغيرها ، مثل المعانى المجردة . ثم بعد ذلك يجب أن يستعمل اللفظ الأجنبى ، ولا يستعمل نظيره العربى بأى حال من الأحوال .

الانشاء التحريرى

ان الانتقال من الانشاء الشفهى الى التحريرى يجب أن يكون طبيعياً غير محسوس للتلاميذ ، فتكون الدروس الشفهية مقدمة للدروس التحريرية وأساساً لها تبنى عليه أكثرها . فموضوعاتها يجب ألا تختلف عنها اختلافاً كبيراً ، فالعقبات[1] التى فى سبيلهم لا تزال قائمة ، وينبغى أن تذلل لهم بقدر الامكان . فضعفهم فى المادة ، وفى القدرة على التفكير ، يستلزمان أن تختار الموضوعات من التى فى خبرتهم ، والتى لا تقتضى منهم تفكيراً ليس فى طاقتهم ، كى يجدوا لديهم من المادة ما يمكنهم من الكتابة فيها . أما عدم قدرتهم على تنسيق الأفكار وترتيبها فتقتضى من المدرس أن يختار الموضوعات التى لا مفر للتلاميذ فى كتابتها من مراعاة ترتيب محدود معروف تستلزمه طبيعة الموضوع نفسها ، كسرد الحوادث

---

(١) أنظر صفحة ٢٥٥

والقصص، ووصف عمليات مختلفة كعملية كتابة خطاب ، أو بناء بيت ، ومثل إعداد القهوة أوالشاى أوغيرهما ، والحياة المدرسية ووصف الألعاب المختلفة . و يجب أن تترك الموضوعات العامة أوالمقالات التى تقتضى أن تكون لدى التلميذ القدرة على الابتكار والتفكير . وبذلك يكون خير ترتيب للموضوعات حسب صعو بتها يشبه ما يأتى :

(١) مايقع تحت حواس التلاميذ من الأشياء والحوادث المرتبطة بحياتهم اليومية

(٢) الكلام فى الصور المختلفة

(٣) ما يبحث فيه كتاب المطالعة الذى بأيديهم من الموضوعات

(٤) القصص

(٥) كتابة الرسائل المختلفة فى الأمور التى يهتم بها التلاميذ فى حياتهم المدرسية أو العائلية ، أو فى ألعابهم

(٦) وصف الأشياء المحسوسة المعهودة لديهم

(٧) الكتابة فى بعض موضوعات العلوم المختلفة كالجغرافية والتاريخ مما عرفه التلاميذ من الدروس التى تلقوها فى هذه العلوم من قبل .

(٨) وأخيراً — المقالات التى تستلزم شيئاً من التفكير .

طريقة التدريس

(١) اختر الموضوع المناسب للتلاميذ . ويجب أن يكون عن شىء شائق متصل بحياتهم اليومية ، أو المدرسية أو بحياة الأطفال أندادهم فى البلدان الأخرى ، لا سيما البلد الذى يدرسون لغة أهله .

واجعل للتلميذ غرضاً من كتابته موضوعه هذا ، كأن تطلب منه أن يصف آثار مصر لشاب انجليزى أو فرنسى لم يزر القطر المصرى . أو يكتب خطاباً لصديق له يدعوه لمرافقته فى زيارة لحديقة الحيوانات — وهكذا . و يرى بعض علماء

التربيـة [1] أن يكتب التلاميـذ فعلاً خطابات بعضهم الى بعض كموضوعات إنشائية . فمثل هذه الطريقة أوقع فى نفوسهم ، لأنهم يكتبون فى أمور لصيقة بهم تهمهم هم ، ويكون لهم غرض واضح من تلك الكتابة . انمـا ينبغى الاحتراس من الإكثار من ذلك حتى لا يكون التكلف باديًا للتلاميذ .

بعد اختيار الموضوع ، وليكن « قصة » مثلا ، سر فيه بمثل النظام الآتى:—

(١) قص على التلاميـذ القصة مرة أو اثنتين حتى يفهموها تماماً . ولأن تقص الحـكاية خير من أن تقرأها من كتاب فى يدك لأن ذلك يفقدها روعتها وتأثيرها فى نفوس الصغار

(٢) سل التلاميذ عدة أسئلة متتالية، على شريطة أن تكون مرتبة حسب نظام القصة الطبيعى . اكتب جواب كل سؤال على السبورة ، واطلب من التلاميذ نقده وتصحيحه ؛ وهكذا حتى تنتهى من القصة كلها .

ولا تنس أن تكتب على السبورة (وفى جانب خاص منهـا) الـكلمات والعبارات التى تأتى عرضاً أثناء التصحيح والتى هى غريبة عن التلاميذ .

(٣) أدر السبورة بعد ذلك واطلب من عدة تلاميذ أن يقص عليك كل منهم الحكاية أو جزءاً منها. واذا أخطأ راجعه حتى يشعر بأخطائه و يصلحها بنفسه، أو ادع آخر الى تصحيحها . وهكذا الى أن تفرغ من القصة

(٤) اطلب الآن من التلاميذ كتابة القصـة فى كراستهم . ويحسن فى الدروس الأولى أن يقتصر التلاميذ على نسخ القصة من السبورة، ثم بعد أن يتمرنوا قليلا يكلفون بدل ذلك كتابتها من الذاكرة

أما اذا كان الموضوع وصفاً لشىء معروف للتلاميذ كحيوان مثلا فتجب

---

(١) مثل الاستاذ السير حى آدمز اساد التربية فى جامعه لندن سابقاً فى كتابه :
The New Teaching

مساعدتهم من حيث المادة ، والألفاظ اللازمة ، وترتيب أجزاء الموضوع . ثم كلما مرن التلاميذ على الكتابة واتسعت دائرة معلوماتهم وجب أن تقل مساعدة المدرس لهم فى مبدأ الدرس فيدعهم معتمدين على أنفسهم ليكون لديهم مجال للتمرن على الكتابة المتصلة المنظمة .

قد تبدو هذه الطريقة طويلة شاقة ، فانها لاشك تستغرق عدة دروس فى الموضوع الواحد . ولكن ليس الغرض من الانشاء حشو أدمغة التلاميذ بعدة كلمات وعبارات ، وانما المقصود هو تربيتهم وترقيتهم وتدريبهم على الكتابة الصحيحة . فدرس الانشا درس تعبير عن النفس . كما أن المطلوب من المدرس ليس مقدار مايعلمه ، وعدد ما يدرسه من الموضوعات الانشائيه وانما نوعه وقيمته ومدى ما استفاده التلاميذ منه

تصحيح الكراسات

أن الغرض الذى يرمى اليه المدرس من تصحيح الكراسات هو ارشاد كل تلميذ الى أخطائه حتى يتجنبها . ولهذا ينفق جزءاً كبيراً من وقته فى تصحيح أعمال تلاميذه التحريرية بالعناية الكافية التى ترضى ذمته . ولكن على الرغم من تلك العناية فانا لا نزال نرى أخطاء الامس هى أخطاء اليوم . فان التلاميذ قلما تعنى بالنظر فى كراساتها بعد تسلمها حتى تعرف ما أخطأت فيه وما أصابت . وانما هم يفتحونها ليروا الدرجة التى أعطيت لهم ليس الا . فان اعجبتهم تبسموا وتلفتوا يمنة ويسرة ويكاد الواحد منهم يدعو كل زملائه الى رؤية هذه الدرجة «السحرية» . أما ان كانت قليلة تقطبت الجباه ووجمت النفوس ؛ وليس من النادر أن يهب أحدهم فجأة طالباً رفع ذلك « الحيف » الذى أصابه على يد مدرسه ، ثم بعد قليل تهدأ العاصفة . وفى المرة الآتية يخطىء التلاميذ نفس الاخطاء لانهم لم يعنوا بتصحيح المدرس وارشاداته .

فكأن التصحيح بهذه الطريقة جهد ضائع مرتين : مرة من ناحية المدرس ، ومرة من ناحية التلميذ نفسه . فما خير طريقة نتلافى بها ذلك ؟

ان الوقت الكبير الذى يبذله المدرس سدى فى تصحيح كراسات تلاميذه جعل كثيراً من المدرسين يفكرون فى أنجع الطرق لافادة هؤلاء التلاميذ وتوفير وقت المدرس . فمنهم من يعتقد ألاّ فائدة البتة من تصحيح المدرس موضوعات تلاميذه بعناية كبيرة وانما الفائدة قد حصلت من كتابة الموضوع ، ومن الجهد الذى يبذلونه فيه . ومن كان يعتقد هذا كان من عادته أن يطلب من التلاميذ ، بعد مضى نحو أربعة أسابيع أو خمسة ، أن يعيدوا نظرهم على ما كتبوا من الموضوعات ، الأول فالأول تحت إشرافه ؛ فكانت تبدو لهم أخطاؤهم واضحة قبيحة ، فيتأثرون بها دَهِشين من أنهم قد ارتكبوا مثل هذه الغلطات الشنيعة ؛ وفى ذلك فائدة كبيرة اذ هو يشعرهم بمقدار التقدم الذى أحرزوه . فليس شىء يعين على النجاح ، كالنجاح نفسه كما يقول الاوربيون

على أن الأغلاط التى اعتاد التلاميذ ارتكابها لا تزول بعد تصحيحها كلها دفعة واحدة . فقد عملت عدة تجارب اتضح منها أن التلميذ قد يحتاج الى أن ينبه الى الغلطة الواحدة مرات متعددة حتى يصل الى درجة يتعادل فيها أثر الخطأ وأثر الصواب ؛ ثم بعدها يزيد أثر الصواب تدريجاً حتى يتغلب على أثر الخطأ .

ومن جهة أخرى ان التلميذ ينتظر أن يجد من مدرسه عناية بعمله الذى بذل فيه جهداً قد يكون فى نظره كبيراً . فترك موضوعاته من غير تصحيح لها يترك فى نفسه أثراً غير حميد . ومع ذلك فانه (كما تقدم) لايستفيد كثيراً من ألقاء عبء التصحيح كله على المدرس، فيجب أن تكون ثمت طريقة أو طرق بها يضطر التلميذ

ومن التجارب الحديثة يتجلى ان صرف الوقت فى التعلم وبخاصة تعليم اللغات مع عدد صغير من التلاميذ بدلا من توجيه الكلام الى الفصل كله أفيد فى النهاية لهذا الفصل . فالطريقة الفردية ، هى الطريقة الحديثة الآن

الى مراجعة ما كتب ومعرفة أخطائه ، فالجهد الذى يبذله فى ذلك يكون حينئذ ذا فائدة كبيرة فى تقليل الأغلاط وتهذيب النفس

أن الأمر الأساسى فى تصحيح الكراسات هو أن يعرف التلميذ موضع الغلط ويشعر به ؛ وكيف يصححه هو بنفسه، أو بمساعدة المدرس له . فكل طريقة تؤدى الى ذلك تكون صحيحة .

(١) فالمدرس أما يصحح كل كراسة فى الفصل أمام صاحبها بمساعدة التلاميذ الآخرين ؛ فيقرأ صاحب الكراسة موضوعه ، والمدرس والتلاميذ ينتقدونه . ولكن المدرس يحتج دائماً بأن الوقت لا يتسع لذلك فى غالب الأحوال ، ولا سيما أن كانت الفصول كبيرة . اما إن كانت صغيرة والموضوع ليس مما ينتظر أن يكون فيه خلاف كبير فى الآراء والتعبير ، فان هذه الطريقة سهل اتباعها . فتلميذ يقرأ موضوعه جملة جملة ، والآخرون يكلفون نقد كل جملة وتصحيحها . ثم من كانت جملته شبيهة بها صححها ، ومن لم تكن جملته كذلك استأذن فى ذكرها ، وطلب نقدها من المدرس . فتنتقد وتصحح . وبهذا يصحح كل تلميذ كراسته عقب الكتابة ويتأثر بالتصحيح ، فتقل أغلاطه ، كما أنه يعتاد النقد ، فتتقوى فيه القدرة على الحكم الصحيح

(٢) وإما يصحح المدرس كل كراسة بيده . ثم بعد إرجاع الكراسات الى التلاميذ يطلب منهم قراءته ثانية ليعرف كل واحد منهم غلطاته ، ثم يسأل المدرس عن أسباب هذا التصحيح ، فيرشده اليه ؛ بعد ذلك يطرس التلميذ موضوعه كله أو يكتفى بتطريس الجمل التى كانت مغلوطة ليس الا .

(٣) يضع المدرس علامات مخصوصة تحت كل غلطة أو فى « الهامش » رمزاً الى نوع الغلط ، فان كانت فى رسم الكلمات كتب (S) أى (Spelling) وأن كانت فى التركيب كتب علامة مثل (Con) رمزاً الى كلمة (Construction) وأن كانت فى قواعد اللغة كتب (.Gr) أى (Grammar) وهكذا . وقد

طبعت فى أمريكا عدة كراسات للانشاء فيها هذه العلامات المصطلح عليها تسهيلا للمدرس والتلميذ معاً . ثم بعد أن يتسلم التلميذ كراسته يبحث عن الغلطات ويصححها بنفسه ثم يعرضها على المدرس ليقرها . ثم يطرسها فى كراسته فيما بعد . وبذلك تكون فائدته أكبر وأدوم أثراً . وهذه الطريقة متبعة فى أكثر المدارس المنتظمة مع بعض تعديل فيها حسب خبرة المدرس وآرائه الشخصية . فمن المدرسين من يطلب من التلاميذ كتابة الموضوع فى أوراق خاصة يصححها المدرس بوضع تلك العلامات الخاصة تحت كل غلطة يراها . ثم تعاد الأوراق الى التلاميذ بعد معرفتهم غلطاتهم وأسباب التصحيح فيقرؤونها بامعان . ثم يكتبون الموضوع من جديد فى الكراسة الخاصة ، ثم تعرض هذه على المدرس ثانية . فما تحمله المدرس من العناء من رؤية الموضوع مرتين تعود فائدته كبيرة على التلاميذ . فتقلل غلطاتهم وبذلك يقل تصحيح المدرس للاغلاط فيما بعد .

ومهما كانت الطريقة التى اختار المدرس أن يسير عليها يحسن به ان يعنى بجمع الأغلاط التى يشترك فيها تلاميذ كثيرون ويدونها فى كراسته الخاصة فيما بعد ليعرض كل مرة طائفة منها على التلاميذ طالباً تصحيحها . وبعد أن تصحح تكلف التلاميذ بكتابة الجمل المغلوطة وصوابها فى كراساتهم ، وكذلك أسباب الصواب ان كان يرى ذلك ضرورياً ؛ ثم تسأل التلاميذ عنها فى أوقات مختلفة من السنة المكتبية حتى يكونوا على ذكر من الصواب فيحذروا الوقوع فيها

انما يجب أن يذكر المدرس ألا يكثر من ذكر طائفة كبيرة من الغلطات دفعة واحدة فى الدرس الواحد ، فليس فى ذلك فائدة ما بل يجب الاكتفاء بالقليل فى كل مرة ويعنى به عناية كبيرة حتى يكون أدعى لثبوت صوابه فى ذهن التلاميذ

وفى الجملة ، ان تدريس الانشاء بالطريقة العقيمة المتبعة الآن قليل القيمة والفائدة

فلأن يدخل المدرس الفصل ويعطى التلميذ موضوعا انشائيا لم يفكر من قبل فى اختياره ثم يكتب التلاميذ ، وهو يصحح ويعيد الكراسات — لايفيد التلاميذ شيئاً . فالذى يفيدهم هو ارشاد المدرس لهم ارشاداً شخصياً وتشدده فى ضرورة الوصول الى مستوى أرقى من حيث تنظيم الفكر ، وحسن اختيار اللفظ المناسب فالمطلوب هو تقدم التلاميذ فى حسن التعبير . وليس مجرد عدد ما يكتب من الموضوعات الانشائية .
فالمطلوب حسن النوع والجودة وليس الكم والمقدار

المحفوظات

لم يغرق فى المبالغة من قال إن المحفوظات هى أشد ما يمقته التلاميذ من مواد دراستهم ، « فحصتها » بغيضة اليهم ، ثقيلة على نفوسهم ، لا سيما ان كان سيطلب منهم فيها « تسميع » ما كلفوا استظهاره من قبل ؛ على أنها من جهة أخرى ، قد تكون محببة اليهم : ففيها يجدون منفسحاً من الوقت للكسل العقلى ، ومهرباً من النظام المدرسى القاسر ، اذ فيها ينالون بطبيعة الدرس جزءاً غير قليل من حرية قد لا « يسمح » لهم بها فى أوقات أخرى . وذلك لان المدرس فى مثل هذه الحصة يكون عادة مشغولا بالأفراد أكثر منه بمجموع الفصل ؛ فبينا هو يستمع لتلميذ يلقى ما حفظ ، اذا بكثير من التلاميذ يرون مشغولين بالتحادث واللعب غير منتبهين الى من يلقى أو من يُسمع . ولا شك فى أن لذلك أسباباً كثيرة يرجع أغلبها الى المدرس نفسه :

(١) فقد تكون طريقة التدريس خطأ

(٢) واختيار القطعة سيئاً لا يلائم حال التلاميذ ، ودرجة رقيهم العقلى ، والبيئة التى يعيشون فيها

(٣) وقد يكون النظام فى الفصل سيئا كذلك

فلا غرو بعد هذا أن يصبح درس المحفوظات قليل الجدوى لا ثمرة له ، على الرغم مما يجب أن يكون له من الفوائد الكبيرة التى لايسع امرءاً انكارها ، فهى :

(١) تعين على تدريب الذاكرة وتوسيع الخيال ؛ فان المحفوظات هى المادة الوحيدة التى فيها يكلف المدرس تلاميذه الاستظهار قصداً . أما فى المواد الأخرى فانه يمنعهم من حفظها كلها أو جزءاً منها عن ظهر قلب ، حتى لاينصرفوا عن تفهمها

وحسن ادراكها « وتمثيلها » . ذلك الى ان مجرد الاستظهار مضيعة للوقت الثمين الذى يجب أن ينفق فيما هو أنفع وأثمن. على انه يجب أن يلاحظ أن تقوية الذاكرة لا تكون الا قبل سن الشباب ، وأن التجارب التى عملت فى أمر « تقوية » الذاكرة فى الرجولة دلت على انه من الصعب ان لم يكن من المستحيل تقويتها بعد ان يقطع المرء مرحلتى الطفولة والشباب

(٢) تدرب حاسة السمع على التفريق الدقيق بين كثيرمن الأصوات والنغمات والوحدات الموسيقية ، ما تآلف منها وما اختلف

(٣) تحض التلاميذ على حسن الالقاء والاداء والعناية باخراج الحروف من مخارجها الصحيحة . فالتلاميذ أثناء دروس المطالعة يكونون مشتغلين بفهم ما يقرؤنه أكثر منهم باظهار أثر ذلك فى لهجتهم وأصواتهم أثناء القراءة . أما فى المحفوظات فان الفهم والتأثر قد تما من قبل فيكون التلميذ عندئذ منصرفاً الى تحسين الالقاء وتجويده

(٤) أنها تهذب الذوق وتقوى الميل الى الاداب والاستمتاع بقراءتها. وذلك باشباع التلاميذ من بعض القصائد والكتابات ذات القيمة الأدبية العالية لتكون ذخراً لديهم لا ينفد . وان هذا الذخر لتزداد قيمته وأثره كلما تقدم الانسان فى السن والرأى . فهى اذن وسيلة من وسائل ترقية حاسة الجمال فى النفس وتعويد المرء أن يقدر كل شىء قدره

(٥) أثر المحفوظات فى الوجدان والذوق ليس بخاف على أحد . فالنفس شديدة التأثر والانفعال بالأشعار الحماسية والأناشيد الوطنية ، فتندفع الى ما تحض هذه عليه ، كما يندفع الجندى بالموسيقى فى سوح القتال

(٦) توسع العقل ، بأن تزيد فيما لدى التلاميذ من العبارات المتخيرة والألفاظ الانيقة وتعودهم تقدير جهود الكاتب أو الشاعر حق قدرها

(٧) لكثير من القصائد والكتابات الحكيمة أثر غير قليل فى الخلق وتربيته

لما بها من حكم عالية ، ونصائح غالية ، هى خلاصة تجارب طويلة أو فكر أصيل

(٨) تحسن انشاء التلاميذ وترق أسلوبهم الكتابى

ولكن لا يمكن الحصول على هذه الفوائد كلها الا اذا أحسنا اختيار القطعة وأجيد تدريسها وذلك كله كى تؤثر فى نفوس التلاميذ وتستثير عواطفهم

اختيار قطع المحفوظات

ليس اختيار قطع المحفوظات بالشىء السهل . اذ ليس كل قطعة شعرية أو نثرية يصح أن تستظهر ويحتفظ بها . فيجب أن يفكر المدرس طويلا فيما يختاره للتلاميذ . فان هناك أموراً كثيرة يجب أن تراعى من حيث الموضوع ، واللفظ ، والأسلوب ، والجمال ، وقدرة التلاميذ وسنهم

(١) فيحسن أن تكون القطعة المختارة كاملة غير مبتورة

(٢) ويجب أن تكون مما يسترعى أفئدة التلاميذ ويملأهم عاطفة ويهذب وجدانهم ، وان يكون فيها من جمال التعبير ودقتـه ، وجلال الفكر ورقة الشعور ما يجعلها جديرة أن تدخر فى الذاكرة ، حتى اذا شب التلاميذ وجدوا لديهم من الأدب الرائع درراً غوالى يلجأون اليها ويتحرزون بها فى كثير من ظروف المعيشة والحياة الفكرية ، ولا شك فى ان القطع المحفوظة تزداد قيمة كلما ازدادت قدرة المرء على التفكير واتسعت دائرة خبرته فتصبح عنده ذخراً لا يعدله ذخر .

(٣) لهذا يجب أن تكون القطعة المختارة أعلى من مستوى التلاميذ بقليل حتى اذا كبروا لا يضطرون الى اهمالها وتناسيها كما يتناسون ألاعيب الطفولة

(٤) يحسن ان يكون غالب القطع المختارة شعراً . فالشعر أوقع فى النفس وأسهل فى الحفظ لما فيه من القافية والوزن ، ذلك الى ان النفس أميل الى الاحتفاظ بالشعر دون النثر . على أن النثر يجب ألا يهمل دفعة واحدة ، بل يحسن أن يختار

المدرس منه قطعاً صغيرة منوعة من غرر الكلام ودرره ، ويكلف التلاميذ استظهارها ، بعد درسها وتفهم معناها وتقدير أسلوبها .

لا يفهم من هذا أن كل ما يحفظه التلاميذ يجب أن يكون فوق متناولهم ، لا تدركه عقولهم ، ولا تنبسط له نفوسهم كما يرى بعض المدرسين . بحجة ان المختار من الطراز الأول فى الفصاحة وجمال التعبير والفكر . ان كل لغة فيها قطع كثيرة امتازت بجمال المعنى ودقة الشعور ، على « بساطة » ما فيها من المعانى والأفكار. فمن هذه يجب أن تكون أكثر المختارات للمدارس الابتدائية سواء أكان ذلك فى اللغة العربية نفسها أم فى الأجنبية التى تدرس لهم . فلنحترس عند اختيار قطع الاستظهار من الوقوع فى هذا الخطأ ، فنختار القطعة كأننا نختارها لأنفسنا نحن لا للتلاميذ الصغار

(٥) فينبغى أن تكون القطع ملائمة للتلاميذ وطرق حياتهم حتى يشغفوا بها ، ويتأثروا منها ، فيميلوا الى حفظها ولكن يجب أن نحترس من القطع ذات المعنى التافه والاساوب المتعاظل ، أو ذات الحكم الفلسفية التى لا يكاد عقل التلميذ يستسيغها أو يفقه لها معنى

طريقة التدريس

يجب أن تكون طريقة التدريس مبنية على خير الطرق التى يتبعها العقل فى الحفظ والتذكر وأسرعها ؛ ولذلك قوانين عدة [1] ليس هذا موضع بحثها . على انه يجب ملاحظة ما يأتى :

(١) ان استظهار شىء عرف معناه تمام المعرفة أسهل من استظهار ما لم يعرف معناه مطلقاً .

---

(١) أنظر الجزء الثانى من اصول علم النفس للمؤلف

(٢) ما يسترعى ويعجب ويثير فيك عاطفة ما ، أسهل استظهاراً مما تمر به ولا تتأثر به سواء فى ذلك ما تجده حقيراً تافهاً أو « عالياً » بعيداً عن فكرك

(٣) الشعر ، والنثر المسجوع ، وكل ذى فواصل متزنة أسهل فى الاستظهار من الكلام المرسل

(٤) يختلف الناس بعضهم عن بعض فى طريقة التذكر فمنهم من يسهل عليه الاستظهار من طريق السمع ، وآخرون من طريق النظر وغيرهما من طريق «الحركة»

(٥) يتذكر المرء بواسطة ما يسمى بقوانين تداعى الخواطر . فالأشياء المتجانسة أو المتضادة ، أو المتقاربة يسهل تذكرها اذا استظهرت فى وقت واحد . وذلك لان تذكر معنى من المعانى أو لفظ من الألفاظ يذكر بالمعنى او اللفظ الذى له علاقة متينة به وكان معه فى دائرة انتباه واحدة أثناء الاستظهار .

(٦) ان التكرار عامل كبير فى الاستظهار

(٧) ان ما يتأثر به الوجدان والشعور من النظم والنثر تعيه الذاكرة بسرعة كبيرة

فمن هذا كله ترى أنه يجب على المدرس :

(١) أن يفهم التلاميذ القطعة المراد استظهارها تمام الفهم ، حتى تمتلىء بها نفوسهم

(٢) وأن يحببها اليهم بوسائل التشويق المتنوعة، وباشعار نفوسهم ما فيها من جمال أو جلال، أو قوة الحق واليقين . ولكن التلاميذ كلهم لا يستوون فى التأثر بقطعة واحدة . فما يلمس نفس الواحد منهم ويحركها قد لا يكون له اى تأثير فى نفس تلميذ آخر . فليس من التربية فى شىء ان يكاف هذا الآخر استظهار ما وجده غثاً تافهاً ، أو على الأقل لم تتحرك له نفسه وتشتاق . انها لطريقة عقيمة ، تلك التى بها يجبر كل تلميذ على أن يستظهر ما لا يحب . وليس لها من فائدة الا

« النظام والتوحيد » وضرر النظام والتوحيد فى مثل هذه الأمور أكثر من نفعهما فلِمَ لا يحفظ كل امرىء ما يروقه ويعجبه حتى تتهذب نفسه ويرق شعوره ويتكون لديه ذوق فى الأدب ورأى فيه مادام ما اختاره من غرر الأدب وروائعه . فيجب أن نشجع التلاميذ على حفظ ما يتأثرون به ويهتزون له

٣) عند القراءة الأولى يجب أن يجتهد المدرس فى استثارة اعجاب التلاميذ وولعهم بما يقرأ لهم

٤) ويجب أن يحترس من الاكثار من تحليل القطعة وإعرابها ونثرها وهكذا مخافة أن يضيع ما فيها من جلال أو جمال بين التحليل ، والنحو ، والصرف

طريقة الاستظهار

أما من جهة التلاميذ أنفسهم ، وطريقة الحفظ ، فان القاعدة التى يتبعونها عادة هى تقسيم القطعة الى أجزاء صغيرة ، ثم تكرير كل جزء مراراً كثيرة حتى يحفظوه ، ثم يبدءون الجزء الذى يليه وهكذا حتى يتموا استظهارها كلها جزءاً جزءاً

ولكن التجارب التى عملت فى خير طرق الحفظ تدل على أن فى ذلك إسرافاً ، كبيراً فى الجهود وفى الوقت . فخير طريقة للاستظهار هى قراءة القطعة كلها ، ان لم تكن مفرطة الطول ، مرات متعددة حتى تثبت . ويحسن أن تكون هذه المرات فى أوقات متباعدة لا فى وقت واحد كلها ؛ كأن تقرأ مثلاً أربع مرات فى يوم ثم أربعة أخرى فى يوم آخر وهكذا . فهذه الطريقة هى المثلى بالرغم مما يظهر من أنها طويلة وتستغرق وقتاً أكثر من الطريقة الأولى . وهى تعرف فى علم النفس « بطريقة الكل »

فمن واجب المدرس أن يرشد التلاميذ الى طرق الحفظ والفهم ويعينهم عليها ، ويأخذهم بها اذا أمكن . فكما أن هناك طرقاً للتعليم فتوجد كذلك طرق كثيرة للتعلم ، ومن واجب المدرس أن يُعنى بهذه كما يعنى بتلك . فهو لا يلازم التلاميذ فى

كل أوقاتهم ؛ ومعلوم أن المدرس لم يُعلم اذا كانت تلاميذه لم تتعلم ؛ ولذلك فان علماء النفس والتربية قد عنوا بذلك ووضعوا كتباً للطلبة يبينون لهم كيف يتعلمون ويحسنون استخدام وقتهم ، ومقدرتهم العقلية الى أقصى حد .

الترجمة

كانت العناية بتدريس الترجمة فى مصر أكثر منها فى أى بلد آخر من البلدان التى ترى ضرورة العناية بتعليم أبنائها اللغات الأجنبية ؛ وهى هنا كانت تدرس فى المدارس الابتدائية كأنها فن قائم بنفسه ، فى حين أنها كانت تدرس فى البلدان الأخرى كجزء من دروس اللغة نفسها

وللمرء أن يتساءل عن فائدة تدريس الترجمة فى المدارس الابتدائية . إنه قلما يعثر بفائدة واحدة تعود على تلاميذ هذه المدارس من جراء درسها . انما لا شك فى انه يجد لذلك مضار كثيرة .

فاذا استبنّا ضرورة تعليم اللغات بطريقة من الطرق العلمية الحديثة المباشرة ، واعتزمنا السير عليها ، فمن الخطل فى الرأى والخطأ فى التربية أن تدرس الترجمة فى الأقسام الابتدائية ؛ بل ان كثيرين من الباحثين يرون من الخطأ أيضاً تدريسها فى المدارس الثانوية

فالغرض من الطرق المباشرة تعويد التلاميذ التفكير باللغة التى يتعلمونها حتى تتربى فيهم ملكة التعبير بهذه اللغة كما يعبر أهلوها بها . فاذا أكثرنا من الترجمة أحدثنا اضطراباً فى عقول التلاميذ ، وخلطنا طريقتى التعبير فى اللغتين بعضهما ببعض ؛ وفى لغة كاللغة العربية وأخرى أوربية يكون الاضطراب أشد ، لأن بين اللغتين تبايناً كبيراً . ومن الواضح أن التلاميذ فى الاقسام الابتدائية لايحسنون التعبير باللغة العربية ، وبالطبع ما داموا لم يعرفوا من اللغة الأجنبية الا النزر اليسير فليس من أصالة

الرأى أن يكاف هؤلاء النقل من لغة الى أخرى ولا سيما من العربية الى الانجليزيه . وقد ظهر بالاختبار أن التلاميذ يرتكبون من الأغلاط النحوية واللغويه مالا يتأتى للواحد منهم أن يغلط فيه عند الانشاء مثلاً ؛ حتى انه ليدهش كل الدهش عندما يرى انه يخطىء تلك الاخطاء ، التى هى تافهة حتى فى نظره هو . ولا شك أن السبب فى ذلك راجع الى ضعف التلاميذ فى اللغتين، وقصرهم اهتمامهم أثناء الترجمة على مجرد نقل الألفاظ من لغة الى أخرى حسبما هى معروفة لديهم ، خطأ كانت أو صواباً ؛ فينشأ عن هذا اضطراب كبير فى التفكير تكون من ورائه زيادة ضعف التلاميذ فى اللغات لا تقدمهم فيهما ؛ كما ينشأ عنه أيضاً تطرق الفساد الى اللغة الأصلية نفسها ، كما هو واقع الآن فى اللغة العربية ؛ فان أساليب الكتابة فى هذا العصر قد تأثرت بالأساليب الأوربية تأثراً ضاراً بادياً لكل ملم باللغات وآدابها

فلهذه الاسباب وغيرها ألغيت الترجمة من اللغة العربية الى الاجنبية وقصرت على النقل الى اللغة العربية وحدها ، وجعلت قسما من تدريس اللغة الانكليزية ، ثم عادت الوزارة فالغتها من المدارس الابتدائية كلها وأبقتها فى المدارس الثانويه وحدها. على انها قد قصرت فى هذه أيضا على النقل الى اللغة العربية .

ان تلاميذنا لم يعودوا من البداية انعام النظر فى تراكيب اللغة العربية وأساليبها والتدقيق فى تحديد معانى ألفاظها حتى يستعملوا كل لفظ وعبارة فى مدلولها وحده . ولذا نشأ الكثيرون منهم وتعبيرهم مضطرب ، وتفكيرهم كذلك ، فيكتب الواحد منهم عبارات كثيرة وهو غير قاصد معناها ، كما يقرأ ما يقرأ وليس فى استطاعته أن يقدر الكاتب قدره من حيث الفكر أو جمال التعبير عنه ،والدقة فيه . فلا غرو أن تتهم العربية بعد هذا بالقصور وتهويش التفكر وعدم الاتساع للعلوم الحديثة . انما القصور فى غيرها

فدروس الترجمة اذا أحسن تدريسها تعين على تعويد التلاميذ انعام النظر

وتدقيق الفكر ، والبحث عن العبارات اللائقة . فهى حقاً كما قال «فيتر »[1] الالمانى فن جميل ولكن ذلك الفن لا يمكن أن يتعلمه الصغار فى المدارس الابتدائية .

فللاستفادة من دروس الترجمة فى هذه المدارس يجب مراعاة ما يأتى :

(١) يجب ألاّ نبدأ بتعليم الترجمة الا بعد أن يتمكن التلاميذ من اللغة الأجنبية بعض التمكن

(٢) أن تكون القطعة المختارة للترجمة مما يتسنّى للتلاميذ فهمه والتفكير فيه

(٣) يجب ألاّ تكون الترجمة نقل ألفاظ وعبارات فحسب ، وانما تعبير دقيق عن معنى فى لغة بتعبير آخر دقيق بلغة أخرى . ويجب أن يكون ذلك التعبير موافقاً لسنن هذه اللغة وروحها ومصطلحاتها . يجب أن تكون الترجمة ترجمة خبرة ؛ أى التعبير عن خبرة غيرك أو فكره بغير اللغة التى عبر هو بها عن نفسه وعن آرائه .

(٤) يجب عدم الاكثار من دروس الترجمة مخافة أن تحصل التلاميذ على مصارها وتضيع منهم فوائدها

(٥) تجب العناية بدروس الترجمة الشفهية .

(٦) وباختيار الألفاظ والعبارات الأنيقة التى تؤدى المعنى تماماً ، فكل اصطلاح فى لغة يجب أن يؤدى بالاصطلاح الذى يقابله فى اللغة الاخرى

طريقة التدريس

مما تقدم نرى أن دروس الترجمة يجب أن تسير على طريقة شبيهة بالطريقة الآتية : —

١ — اختر القطعة أو الجمل مناسبة لقوة التلاميذ اللغوية، وفى دائرة خبرتهم وتفكيرهم حتى يسهل عليهم فهمها من غير عناء أو كدٍّ كبير

---

(1) Viëtor

٢ — كلف التلاميذ درس هذه القطعة وتفهم معناها تماماً

٣ — سلهم عن معنى ما قرءوه وناقشهم فيه

٤ — اطلب من بعض التلاميذ أن يعبروا عن معنى هذه القطعة باللغة المراد الترجمة اليها من غير أن ينظروا فى القطعة الأصلية . بذلك يكونون قد أحسنوا فهم القطعة وعرفوا شيئاً مما بها من دقة المبنى

٥ — بعد ذلك عُد ثانية الى القطعة واطلب من التلاميذ ترجمة الجملة الأولى وناقشهم فيها ، وفى طرق التعبير عنها ، كاتباً على السبورة كل جديد عليهم من العبارات والالفاظ. وذلك بطريقة منتظمة، ومشجعاً كل من أتى بعبارة أنيقة مطابقة للاصل ؛ ثم سر هكذا فى كل جملة حتى تنتهى القطعة . ولا يهولنك طول ما تستغرق من الزمن فى ذلك؛ فالبطء هنا خير من الاسراع . بل إن الفائدة فى ذلك البطء نفسه .

٦ — كلف التلاميذ بعد ذلك كتابة القطعة فى كراستهم بالطريقة (١) التى تراها مناسبة من غير أن تضيع على التلاميذ وقتاً كبيراً ، على شريطة أن يعرف كل تلميذ أخطاءه ، فى المعنى والاسلوب ، وصحة هذه الأغلاط

بمثل هذه الطريقة يحصل التلاميذ على الفائدة المرجوة من دروس الترجمة. أما الاقتصار على اعطاء القطعة، ثم تفسير كلماتها الصعبة ومعانيها وتكليف التلاميذ ترجمتها فيما بعد ، ثم تصحيح الكراسات وردها الى التلاميذ بدون لفت نظرهم الى ما أخطأوا فيه ولا الى صواب ذلك الخطأ ، فليس من ورائه إلا الضرر لا الفائدة .

---

(١) انظر تصحيح الكراسات فى الانشاء

تم الجزء الأول

ويليه الجزء الثانى

لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩١٤

بشارع المبدولى رقم ٣٨ بعابدين بمصر

تليفون ٩٢ — ٢٩ بستان

كشف بمطبوعات اللجنة

تطلب جميعها من مركز اللجنة ومن المكاتب الشهيرة

تتكون لجنة التأليف والترجمة والنشر من جماعة من خيرة رجال الأدب والعلم والقانون المتازين بمؤلفاتهم ومقدرتهم العلمية واللجنة تتحرى دائماً قصداً واحداً وهو خدمة الوطن بالعمل على تنوير العقول وتهذيب النفوس بما تخرجه للناس من المؤلفات القيمة فى مختلف الميادين والمستويات فالاقبال على اقتناء كتبها انما هو خدمة للبلاد

	ص
١ — مبادىء الكيمياء الجزء الأول : — للسنة الثالثة الثانوية	١٣
٢ — « « الجزء الثانى : — للسنة الرابعة الثانوية تأليف الدكتورين احمد زكى الدكتور فى العلوم والاخصائى فى الكيمياء من جامعة لندن ، والدكتور احمد عبد السلام الكردانى الدكتور فى الفلسفة	١٥

ويمتاز هذان الجزءان بالدقة العلمية المصحوبة بالتبسط والجلاء ، وبهما الأشكال الكثيرة التى توضح جميع موضوعاتهما

٣ — سلسلة الجغرافية الحديثة : — خمسة أجزاء تتناول برامج السنوات الخمسة فى التعليم الثانوى، قامت بتأليفها شعبة الجغرافيا باللجنة وهى مؤلفة من خمسة من أكبر أساتذة الجغرافيا المعروفين بالمدارس الثانوية . وقد ظهر فضل هذه السلسلة لما تحلى بها من الوضوح وحسن الأسلوب ودقة المعلومات ووفائها ، وهى تفيد الطالب أكبر فائدة بصفتها مرجعاً وهاديا فى موضوع الجغرافيا الجزء الأول ١٦ قرشا والثانى ١٨ قرشا والثالث ٢٠ قرشا والرابع ٢٠ قرشا والخامس ٢٠ قرشا	٩٤
٤ — تاريخ الأدب العربى : — الطبعة الرابعة فى مقرر البكالوريا وهو تأليف الأستاذ المعروف احمد افندى حسن الزيات مدير التعليم العربى بالجامعة الأمريكية ويمتاز بطريقة بحثه العلمى وعلو أسلوبه وطريقته فى المقارنة والموازنة على الأسلوب التحليلى الأدبى . فليس مقتصراً على أنه كتاب مدرسى بل هو كتاب نافع فى الثقافة الأدبية العامة للبلاد العربية قاطبة	٢٠
٥ — تاريخ القرن التاسع عشر : — فى مقرر البكالوريا تأليف الدكتور حسين حسنى والاستاذ محمد افندى قاسم الاستاذ بمدرسة المعلمين العليا . وهو يتناول تاريخ القرن التاسع عشر فى أوربا والشرق بالبحث الدقيق والتحليل العلمى فى أسلوب جميل مشوق يجدر بكل مطلع أن يجعله فى مكتبته	٢٥

ص

٦ — أصول التربية : — لمدارس المعلمين تأليف الاستاذ أمين مرسى قنديل الأستاذ بمدرسة المعلمين العليا وهو بحث مستفيض فى أصول التربية لا يستغنى عنه مشتغل بالتعليم وهو خير ما ظهر فى اللغة العربية فى ذلك الموضوع الجليل ٢٠

٧ — شرح قانون العقوبات : — لمدرسة الحقوق . يتناول الجرائم المختلفة ويبين كل ما يختص بها بطريق تحليلى دقيق ، وقد صار اليوم أكبر مرجع فى اللغة العربية فى ذلك الموضوع لرجال القضاء والمحاماة ، ويكفى الثقة به أنه تأليف الاستاذ الكبير احمد بك أمين المستشار الملكى ١٠٠

٨ — مشاهد الطبيعة (جزءان) : — كتاب فى الجغرافيا للاطفال فى السنتين الاولى والثانية الابتدائيتين جعل فيه كثير من الصور المختارة لبيان الموضوع واضحاً ماثلا أمام عين الطفل ولغته سهلة لا يعسر على التلميذ الصغير فهمها وهو مطبوع طبعا واضحا بحرف كبير لتسهل قراءته . وقد دل اقبال المدارس عليه على أنه سد فراغا فى التعليم ، وهو تأليف الاستاذين المعروفين محمد افندى فؤاد حسن مفتش مدارس الجمعية الخيرية الاسلامية ، محمد افندى فريد أبو حديد الاستاذ بمدرسة الأمير فاروق الثانوية ثمن الجزء ٦

٩ — سمير الاطفال (ستة أجزاء) : — للمدارس الابتدائية ثلاثة أجزاء للبنين ومثلها للبنات للسنوات الاولى والثانية والثالثة الابتدائية تأليف الاستاذ محمد افندى الهراوى ، ومطبوع بالشكل الكامل ومحلى بالصور البديعة وهو كتاب محبوب عند الاطفال يترنمون بأشعاره العذبة التى يفهمونها وتربى فيهم ملكة الخيال والذوق الادبى والاخلاق الكريمة وقد قررته وزارة المعارف ومجالس المديريات وادارات التعليم الخصوصية والاهلية ثمن الجزء ٤

١٠ — المسألة المصرية : — ترجمة الكتاب الجليل (Egypt's Ruin) تأليف الاستاذ رونستين وترجمة الاستاذان عبد الحميد العبادى المدرس بالجامعة المصرية ، محمد بدران المدرس بالمدرسة الملكية الثانوية فى لغة عربية تجمع بين متانة الاسلوب والدقة والكتاب يشرح أصل المسألة المصرية وتطورها من وجهة نظر غير انجليزية وهو بذلك يمتاز بتحرى وجوه الحقيقة التاريخية ٢٥

١١ — آلام فرتر : — القصة العالمية للشاعر الالمانى العظيم جوت وهى تعتبر من المخلفات الخالدة فى الادب فى جميع بلاد العالم وقد ترجمها بقلمه البديع الاستاذ احمد حسن الزيات . . . ١٥

١٢ — علم الاخلاق (الى نيقوماخوس) : — تأليف الفيلسوف الاعظم ارسطاليس وكفى بذلك تنويهاً بالكتاب ، وقد ترجمه الى الفرنسية مع مقدمة بديعة فى تاريخ علم الاخلاق العلامة الفرنسى (سنت هيلير) وعربه وصدره بمقدمة ممتعة حضرة الاستاذ الكبير صاحب المعالى احمد لطفى السيد بك وزير المعارف الحالى (١٩٢٨) وهذه الحقائق فى ذاتها خير ما يقدم به الكتاب الى جمهور المتأدبين وأولى الثقافة ١٠٠

١٣ — كتاب الأخلاق : — تأليف الكاتب الانجليزى الشهير (سميلز) وتعريب

ص

٢٣ — صلاح الدين وعصره : — رسالة فى تاريخ بطل الاسلام الكبير صلاح الدين الايوبى. تتناول وصف الدول التى كانت فى وقته فى الشرق والغرب وبيان أحوالها الاجتماعية. وتبين كيف نشأ ذلك البطل وكيف بنى دولته الكبيرة وتابع نضاله العالمى المشهور . وفى خاتمة الكتاب فصل شيق فى تحليل شخصية ذلك الرجل العظيم ، وكل ذلك فى أسلوب سهل جميل من قلم مؤلفه الاستاذ المعروف محمد فريد أبو حديد ٨

٢٤ — الأدب الجاهلى : بحث قيم فى الادب الجاهلى يتناول طريقة جديدة فى النقد الادبى وتطبيقها على الادب العربى وهو يفتح ميداناً فسيحاً أمام الباحث فى المخلفات الادبية العربيـة ، فالكتاب أسلوب طريف فى الادب العربى زيادة على ما له من القيمة العظيمة فى النقد والبحث الانشائى مطبقاً على الشعراء وأصحاب النثر الجاهليين وهو من تأليف الاستاذ الكبير الدكتور طه حسين ٢٥

٢٥ — تاريخ اليهود فى بلاد العرب : بحث علمى جديد فى موضوع لم يسبق مثله فى اللغة العربية ، وهو يبين علاقة اليهود ببلاد العرب منذ بدئها ويبين تطورها فى مختلف العصور . ألفه الاستاذ الدكتور (اسرائيل ولفنسون) ١٥

٢٦ — الكيمياء الحديثة على مقرر السنة الخامسة الثانوية تأليف الاستاذ أمين ابراهيم كحيل المدرس بالجامعة المصريه وهو يمتاز بدقته ووفاء ابحاثه ١٢

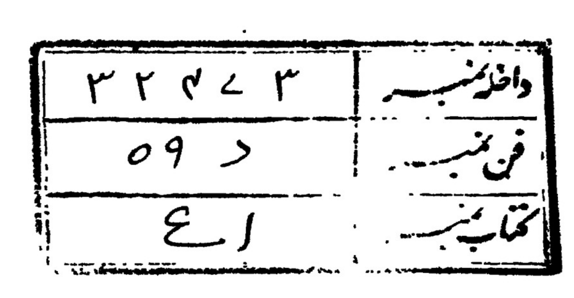
كتب تحت الطبع

لا تزال اللجنة جدة فى اصدار الكتب القيمة من مؤلفات ومترجمات ، وسيظهر قريباً ثلاثة كتب عظيمة. . . . .

١ — فجر الاسلام : فى ثلاثة أجزاء يشمل تاريخ الدول الاسلامية فى العصر الاول مدة الخلفاء الراشدين والدولة الاموية ، وتتناول مباحثه جميع الوجهات من التاريخ السياسى والتـاريخ الاجتماعى والحالة العقلية وسيكون بذلك مرجعاً حجة فى تاريخ هـذا العصر ، ألفه الاساتذة « الدكتور طه حسين » أستاذ آداب اللغة بالجامعة المصرية ، والاستاذ « احمد امين » والاستاذ « عبد الحميد العبادى » المدرسان بالجامعة المصرية . . . .

٢ — الشاهنامه : ترجمة القصة الكبرى الفارسية تأليف الشاعر الفارسى العظيم الفردوسى وتعريب الاديب القـديم (البندارى) وقد قام على مراجعته وضبطه ونشره الاستاذ « عبد الوهاب عزام » المدرس بالجامعة المصرية . . . .

٣ — الامتيازات الأجنبيه : بحث تاريخى علمى فى أصل الامتيازات الاجنبيـة بمصر ومناقشتها من الوجهتين القانونية والاجتماعية تأليف الاستاذ « محمد عبد البارى » مؤلف كتاب الحرية والدولة . . . .


داخلہ نمبر ۳۲۲۴۷۳
فن نمبر ۵۹ د
کتاب نمبر اع